



**ESTHER DEL  
CASTILLO TORRES**

**O USO DOS PRONOMES PESSOAIS NAS CRIANÇAS  
COM PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação – especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Lénia Sofia de Almeida Carvalhais, investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto e sob a co-orientação da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

**Prof. Doutora Lénia Sofia de Almeida Carvalhais (orientadora)**  
Investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (co-orientadora)**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano**  
Professora Associada do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial da Universidade do Minho



## **agradecimentos**

À minha orientadora, a Doutora Lénia Carvalhais, pela confiança depositada no meu trabalho, assim como pelo apoio constante dos dois últimos anos. Agradeço-lhe, sobretudo, o investimento na minha orientação, pelo seu trabalho de qualidade, a sua capacidade crítica e de resolução de problemas por onde tanto aprendi.

À minha co-orientadora, a Doutora Paula Santos, pela orientação nos temas mais práticos, pela mediação efectuada com o local de estágio, assim como pela disponibilidade e seguimento durante todo o processo.

À investigadora Marisa Filipe, do Laboratório da Fala da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela colaboração com a avaliação do desenvolvimento das crianças, trocas de ideias e conhecimentos transmitidos ao longo deste último ano.

De uma forma geral, agradeço a todos os profissionais e técnicos, do agrupamento, assim como a todas as famílias e crianças que participaram neste projecto. Em específico agradeço a todas as profissionais da Unidade de Autismo em questão, à Educadora A.V, que me ensinou que não há receitas pré-fabricadas para trabalhar com crianças com P.A; à Professora AB que acompanhou de perto o meu trabalho de intervenção junto do aluno; à Educadora O pela disponibilidade; e com especial carinho, às auxiliares “A” e “L” com as que partilhei o dia-a-dia do meu estágio. Ao B.D pelos momentos de risos, pela vontade de trabalhar comigo e os laços que pouco a pouco foram criados.

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio e carinho das pessoas que tenho mais perto. Obrigada à minha colega do mestrado Teresa Baptista, pelas palavras de encorajamento e confiança em mim; aos meus colegas de Aveiro, e em particular à Joana Melo, pelos momentos de apoio e paciência.

Um obrigado muito especial aos meus pais, José Antonio del Castillo e Franche Torres, que apesar da distância, estiveram sempre para mim. Ao meu irmão Josito, companheiro de “batalhas” e alegrias, que me levantou a moral, sem saber, em momentos de fraqueza. Obrigada pela vossa compreensão e carinho incondicional.

Por último, e com especial admiração, agradeço ao meu companheiro Paulo Gaspar, pela paciência infinita e apoio no dia-a-dia. Obrigado pela tua presença constante, esta tese é para ti.



## **palavras-chave**

Perturbação autística, alto funcionamento, pronomes pessoais, deixis, inversão pronominal.

## **Resumo**

O uso dos pronomes pessoais pelas crianças com P.A, especificamente a problemática da inversão pronominal, é uma questão que tem sido pouco estudada. Algumas irregularidades reportadas no uso dos pronomes são, por exemplo, a utilização da terceira pessoa “ele/ela” em vez da primeira para se referirem a eles próprios ou até a substituição do pronome pelo nome próprio. Com o objectivo de comprovar se esta problemática se verifica na população com P.A numa unidade de autismo em Portugal, adaptou-se o teste criado por Mizuno e colaboradores, (2011). Coloca-se a hipótese de encontrar uma percentagem considerável de crianças escolarizadas portuguesas com P.A que apresentem esta problemática da inversão pronominal e que, após um período de intervenção, se verifique uma evolução na utilização dos pronomes. Para verificar a correcta utilização dos pronomes pessoais, foi feita uma avaliação a uma amostra composta por 6 crianças diagnosticadas com P.A e uma criança diagnosticada com autismo atípico, todas elas com um nível de funcionamento alto. Os participantes, todos eles do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos, foram submetidos a uma avaliação oral de 45 minutos, constituída por 96 perguntas. Verificou-se que 4 dos participantes tiveram erros nas perguntas do teste, enquanto 3 obtiveram uma percentagem de acertos de 100 %. Observou-se que após 7 sessões individuais com uma criança escolhida para intervenção houve uma melhoria na utilização dos pronomes. A evolução foi corroborada através da repetição da avaliação após três meses de intervenção, obtendo 100% de acertos (em contraste com os 79% iniciais).

Conclui-se que a intervenção individualizada reiterada e focada em aspectos específicos da linguagem pode resultar em evoluções notórias. Realça-se a importância do acompanhamento individualizado e investimento em intervenções personalizadas.





**Keywords**

Autism Disorder, high functioning, personal pronouns, deixis, pronoun reversal.

**Abstract**

The use of personal pronouns by children with A.D, and specifically the problem of pronoun reversal, is an issue that has been little researched. Examples of reported pronoun misuse are, for instance, the application by these children of the third person "he/she" instead of the first person in order to refer to themselves, or even the replacement of the pronoun for their own name. With the goal of verifying the existence of this problematic in a Portuguese A.D. population, we adapted the study of Mizuno et al. (2011). We hypothesize finding a considerable percentage of Portuguese school children with A.D. that show signs of pronoun reversal issues, and that after a period of intervention, an evolution in their use is verified. To assess the correctness of pronoun use an evaluation was performed to a sample of 6 children diagnosed with A.D., and one with atypical autism, all of which highly functional. The participants, males from 7 to 17 years old, were subject to a 45 minute oral assessment, made of 96 questions. We found that 3 participants did not make any mistake while 4 of them made at least one error. Also, we verified improvements in pronoun use after 7 individual sessions with a child selected for intervention. The evolution was confirmed with a re-assessment after 3 months of intervention, where the child obtained 100% correctness (as opposed to an initial 79%). We conclude that individual and reiterated interventions focused in specific aspects of language can result in notable evolutions. We highlight the importance of individualized monitoring and investment in personalized interventions.



# Índice Geral

|   |           |
|---|-----------|
| ÍNDICE GERAL .....  | I         |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....  | III       |
| ÍNDICE DE TABELAS.....  | IV        |
| LISTA DE ACRÓNIMOS.....   | V         |
| INTRODUÇÃO.....   | 1         |
| <b>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>                                     | <b>5</b>  |
| CAPÍTULO 1 - PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA .....  | 5         |
| 1.1 <i>Perturbações Globais do Desenvolvimento</i> .....                        | 5         |
| 1.2 <i>Definição e características</i> .....                                    | 6         |
| 1.3 <i>Critérios de diagnóstico</i> .....                                       | 7         |
| 1.4 <i>Etiologia</i> .....  | 8         |
| 1.5 <i>Epidemiologia</i> .....  | 8         |
| 1.6 <i>Evolução</i> .....   | 9         |
| CAPÍTULO 2 - DÉFICE NA COMUNICAÇÃO, NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA .....           | 11        |
| 2.1 <i>Comunicação</i> .....  | 11        |
| 2.2 <i>Linguagem</i> .....  | 12        |
| 2.3 <i>Linguagem oral e escrita</i> .....                                       | 12        |
| 2.4 <i>Características específicas da linguagem das crianças com P.A.</i> ..... | 13        |
| CAPÍTULO 3 - INVERSÃO PRONOMINAL - DEIXIS .....                                 | 15        |
| 3.1 <i>Conceito de Deixis</i> .....   | 15        |
| 3.2 <i>Inversão pronominal</i> .....  | 16        |
| <b>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO .....</b>  | <b>21</b> |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA GERAL .....  | 21        |
| 4.1 <i>Amostra</i> .....  | 21        |
| 4.1.1 <i>Avaliação</i> .....  | 21        |
| 4.1.2 <i>Intervenção – caracterização do participante</i> .....                 | 22        |
| 4.2 <i>Procedimentos</i> .....  | 23        |
| 4.2.1 <i>Autorizações</i> .....   | 23        |
| 4.2.2 <i>Desenvolvimento do estágio</i> .....                                   | 24        |
| 4.2.3 <i>Colaborações</i> .....   | 25        |
| 4.3 <i>Instrumentos</i> .....   | 25        |
| 4.3.1 <i>Avaliação específica dos pronomes</i> .....                            | 26        |
| 4.3.2 <i>Intervenção</i> .....  | 29        |
| CAPÍTULO 5 - RESULTADOS .....   | 35        |
| 5.1 <i>Avaliação dos pronomes</i> .....   | 35        |
| 5.2 <i>Intervenção</i> .....  | 37        |
| CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO .....  | 41        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>ANEXO A .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>ANEXO B .....</b>  | <b>49</b> |
| <b>ANEXO C .....</b>  | <b>50</b> |

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| <b>ANEXO D .....</b> | <b>53</b> |
| <b>ANEXO E .....</b> | <b>55</b> |
| <b>ANEXO F .....</b> | <b>57</b> |
| <b>ANEXO G .....</b> | <b>65</b> |
| <b>ANEXO H .....</b> | <b>68</b> |
| <b>ANEXO I .....</b> | <b>72</b> |

# Índice de figuras

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 - PROTOCOLO DA TAREFA DE AVALIAÇÃO PROPOSTA POR AKIKO MIZUNO (2011). .....                           | 18 |
| FIGURA 2 - IMAGEM DESCRITIVA DA TAREFA DE PERSPECTIVA VISUAL PARTILHADA - MATERIAL FORNECIDO POR MIZUNO. .... | 19 |
| FIGURA 3 - MATERIAL DA TAREFA DE AVALIAÇÃO DOS PRONOMES .....   | 27 |
| FIGURA 4 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA DISPOSIÇÃO DA TAREFA DOS PRONOMES .....                                  | 28 |
| FIGURA 5 - EXEMPLO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO .....  | 28 |
| FIGURA 6 - PARTE DO MATERIAL DA ACTIVIDADE DO CARNAVAL .....  | 32 |
| FIGURA 7 - GRÁFICO ILUSTRATIVO DOS ACERTOS DOS PARTICIPANTES .....  | 35 |

# Índice de tabelas

|  |    |
|--|----|
| TABELA 1 - RESUMO DAS CONDIÇÕES QUE PODEM APARECER NAS PERGUNTAS – MATERIAL DE MIZUNO ET AL. ....              | 19 |
| TABELA 2 - CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....  | 22 |
| TABELA 3 - EQUIVALÊNCIA DAS CATEGORIAS DO ESTUDO ADAPTADO .....  | 26 |
| TABELA 4 - RESULTADOS: PARTÍCULAS INTERROGATIVAS UTILIZADAS NAS PERGUNTAS “QUE” <i>VERSUS</i> “QUEM” .....     | 35 |
| TABELA 5 - RESULTADOS DOS ERROS POR BLOCOS (A, B, C, D) .....  | 36 |
| TABELA 6 – RESULTADOS DOS ERROS: PONTO DE VISTA DO PARTICIPANTE <i>VERSUS</i> PONTO DE VISTA DO AVALIADOR..... | 36 |
| TABELA 7 - RESULTADOS: UTILIZAÇÃO DOS PRONOMES <i>VERSUS</i> NOMES .....                                       | 36 |
| TABELA 8 - EXEMPLO DOS ERROS DOS PRONOMES NA ESCRITA .....   | 37 |

# Lista de acrónimos

|           |   |
|-----------|---|
| APA       | <i>American Psychiatric Association</i>   |
| CID       | <i>International Classification of Diseases</i>   |
| DSM-IV-TR | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV - Text Revision</i>         |
| P.A       | Perturbação Autística   |
| P.Asp     | Perturbação de Asperger   |
| PDSI      | Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância  |
| PEA       | Perturbações do Especto do Autismo  |
| PGD       | Perturbação Global do Desenvolvimento   |
| PGD-SE    | Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação                             |
| P.R       | Perturbação de Rett   |
| TEACCH    | <i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children</i> |
| UEE       | Unidade de Ensino Estruturado   |





# Introdução

Pretende o presente trabalho explorar a temática da inversão pronominal no contexto da Perturbação Autística e reportar o estudo e intervenção desenvolvidos. Nesta secção enquadra-se o tema referido e exploram-se as questões da problemática subjacente a este.

## Contextualização

Este relatório de estágio insere-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação-especialização em Educação Especial. O estágio desenvolvido foi realizado numa Unidade de Ensino Estruturado (UEE), em Portugal, para crianças com Perturbação Autística (P.A). Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, estas unidades “constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática” (p. 161). De acordo com esta legislação, as UEE em Portugal têm de aplicar metodologias de intervenção baseadas no modelo de ensino estruturado, princípio pedagógico fundamental que pertence ao modelo TEACCH. Este modelo de intervenção surgiu no âmbito de uma investigação desenvolvida por Schopler e colaboradores, na década de 70, nos Estados Unidos de América e tem como principal característica centrar-se nas áreas fortes das crianças com P.A (processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais), de forma a estruturar o espaço, tempo, materiais e actividades, com o objectivo de facilitar a aprendizagem e a autonomia destas crianças (Gonçalves et al., 2008). Uma vez contextualizado o local de estágio, é importante referir que o papel adoptado neste foi o de estagiária.

O motivo da escolha da temática das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) como objecto de estudo neste estágio foi por ser uma das perturbações neuro-desenvolvimentais mais frequentes na infância, afectando entre 60 e 70 crianças em cada 10000 (Fombonne, 2009). Por outro lado, pretende-se ampliar o conhecimento teórico-prático desta perturbação e contactar com crianças com PEA para entender mais extensivamente as suas características e aplicar a fundamentação teórica em contexto de intervenção. Especificamente, de todas as perturbações que conformam este espectro, escolheu-se a Perturbação Autística (P.A) por ser o diagnóstico maioritário das crianças da UEE na qual teve lugar o estágio. Na seguinte secção será apresentado o problema de partida deste relatório de estágio, a inversão pronominal, fenómeno interligado com duas das três áreas maioritariamente afectadas nesta população: a comunicação e a interacção social. Estabelece-se a relação entre estas duas características no sentido de que a utilização dos pronomes depende, não só do acto comunicativo, como também de compreender o papel que os outros representam na comunicação, âmbito onde enquadra também o domínio social.

## O problema

Os problemas de comunicação e linguagem estão muito presentes na Perturbação Autística (P.A), ao ponto de serem uma característica obrigatória na confirmação do diagnóstico (DSM-IV-TR, 2000). São vários os autores que têm vindo a estudar os problemas de linguagem presentes nesta população (Bartolucci & Albers, 1974; Frith, 1998; Jespersen, 1922; Kanner, 1943; Lee, Hobson, & Chiat, 1994; Perkins, Dobbins, Boucher, Bol, & Bloom, 2006). De entre todas as características e desvios de linguagem, que podem estar presentes nestas crianças (como a ecolalia, a inversão pronominal, a monocórdia, entre outras), estudar-se-á neste relatório de estágio a problemática da deixis e, mais concretamente, dentro da deixis pessoal, a inversão pronominal.

Segundo Lahud (1979), citado por Marine et al. (2009), “mais de noventa por cento das unidades frásicas de uma língua natural apresentam unidades lexicais de função deíctica”. É uma percentagem muito elevada que se traduz numa grande frequência do uso dos termos deícticos no dia-a-dia. Partindo do princípio de que as crianças com P.A têm problemas na inversão pronominal (utilização da terceira pessoa “ele/ela” em vez da primeira para se referirem a eles próprios ou até a substituição do pronome pelo nome próprio), como tem sido reportado nos trabalhos de investigação nas décadas de 70, 80 e 90 (Bartak & Rutter, 1974; Bartolucci & Albers, 1974; Fay, 1979; Fonseca, 1989; Jordan, 1989; Lee et al., 1994), tornou-se evidente a necessidade de explorar esta temática específica numa amostra portuguesa.

Na actualidade, existem poucos artigos que explorem o uso dos pronomes pessoais por parte das crianças autistas, quando paradoxalmente se encontram estudos como o de Lee et al. (1994), que verificam que existe uma grande percentagem de crianças com autismo que confundem os pronomes pessoais na vida diária (17 crianças de uma amostra de 25 crianças com autismo). Segundo Tager-Flusberg (1989), 12% da produção total de pronomes pessoais das crianças com autismo revela erros de inversão pronominal, percentagem relativamente elevada que justifica o investimento nesta área tão específica.

## Questões e objectivos

A questão de partida que assenta nesta problemática é a seguinte: terão as crianças da UEE dificuldade no emprego dos pronomes pessoais? Esta questão levanta outra pergunta: será possível diminuir a inversão pronominal através de uma intervenção adequada? E qual será a evolução das crianças com autismo através da intervenção?

Com a finalidade de dar resposta a estas questões coloca-se a hipótese de encontrar uma percentagem considerável de crianças escolarizadas portuguesas com P.A que apresentem esta problemática da inversão pronominal e que, após um período de intervenção, se verifique uma evolução na utilização dos pronomes. Como tal, levantam-se os seguintes objectivos:

- Rever amplamente a literatura relacionada com a perturbação em causa, e recolher modelos de instrumentos de avaliação.
- Avaliar o uso e compreensão dos pronomes pessoais em diversos contextos, através da adaptação para a população portuguesa de um instrumento de avaliação publicado.
- Desenvolver um plano individualizado de intervenção com o propósito de corrigir dificuldades relacionadas com a inversão pronominal.

## Estrutura do relatório de estágio

A organização do presente documento é a seguinte:

Na **parte I**, enquadra-se a revisão da literatura da P.A no geral, definindo esta perturbação e contextualizando-a etimológica e epidemiologicamente, assim como referindo a tríade de Lorna Wing com as principais características desta perturbação (**Capítulo 1**). De seguida, amplia-se a informação relativa a uma das três características da tríade, a comunicação, definindo-a em primeiro lugar e introduzindo a diferença entre os conceitos de linguagem oral e escrita, apresentando, no fim, algumas características das mesmas (**Capítulo 2**). Finaliza-se esta parte com a problemática específica da Deixis e da inversão pronominal, apresentando tarefas de avaliação já criadas para avaliar esta problemática em específico (**Capítulo 3**).

A **parte II** está dedicada por inteiro à metodologia implementada neste estudo. Em primeiro lugar faz-se uma caracterização dos participantes que colaboraram no mesmo, para depois explicitar o instrumento de avaliação que foi adaptado para a população portuguesa com o fim de avaliar o uso dos pronomes pessoais nestas crianças. Após a avaliação, segue uma secção com as estratégias adoptadas na intervenção, tanto na componente oral, como na componente escrita (**Capítulo 4**). Conclui-se esta parte com a apresentação e análise dos resultados (**Capítulo 5**), assim como uma discussão dos mesmos onde são apresentadas as limitações do presente estudo, sugerindo futuras linhas de investigação (**Capítulo 6**).



# Parte I: Enquadramento teórico

Nesta parte, é efectuada uma revisão da literatura sobre a contextualização da P.A. Para tal, é necessário situar a P.A dentro das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) ou, como é designado no DSM-IV-TR, as Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), termo que é adoptado neste trabalho. Em segundo lugar, é discutido o conceito de P.A de uma forma mais abrangente, através da sua definição, diagnóstico, etiologia e evolução ao longo do tempo. Finalmente, para concluir a revisão teórica, será apresentado o conceito de comunicação num sentido genérico, focando depois a atenção para o défice na comunicação que manifestam as crianças com P.A. Dentro das peculiaridades da linguagem das crianças com PA, discutir-se-á pormenorizadamente aquela sobre a qual se debruça este relatório de estágio, a inversão pronominal.

## Capítulo 1

### Perturbação Autística

#### 1.1 Perturbações Globais do Desenvolvimento

Wing e Gould, em 1979, formularam a hipótese de que as crianças com Autismo, Síndrome de Asperger (S.Asp) e outras crianças que apresentavam rasgos autistas tinham características em comum que formavam uma tríade de limitações nos domínios da interacção social, comunicação e imaginação, todas elas acompanhadas de um comportamento repetitivo (Wing, 1998). Em conjunto, estes défices conformam o que os autores chamaram de “Perturbações do Espectro do Autismo” (PEA) (Wing, 1998). Esta designação, que é comumente utilizada em Portugal, é substituída no DSM-IV-TR pelas PGD, sendo esta terminologia a adoptada neste trabalho.

As PGD são um grupo de perturbações neuro-desenvolvimentais definidas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, nomeadamente nas três características mencionadas anteriormente (APA, 2000, p. 69). Estas limitações são desadequadas relativamente à idade mental e desenvolvimento da criança. Para além disto, estas perturbações costumam manifestar-se nos primeiros anos de vida e normalmente têm algum grau de deficiência mental associada (p.69).

As PGD englobam um conjunto de perturbações:

- Perturbação de Rett (P.R)
- Perturbação de Asperger (P.Asp)
- Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância (PDSI)
- Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (PGD-SE)
- Perturbação Autística (P.A)

Relativamente às outras PGD, a Perturbação Autística, alvo deste relatório, pode ser diferenciada de uma forma concisa:

- 1) A P.Asp difere da P.A no critério da linguagem, já que na P. Asp não ocorrem atrasos significativos neste domínio e as crianças apresentam habilidades cognitivas dentro ou acima da média (Newschaffer et al., 2007).
- 2) Na PGD-SE, pode ser encontrado o autismo atípico, ao qual farei referência, pois um dos participantes está diagnosticado com esta perturbação. A PGD-SE é diagnosticada quando o indivíduo em questão não cumpre os requisitos para o diagnóstico da P.A (Snow & Lecavalier, 2011). Estes indivíduos manifestam um atraso grave e global do desenvolvimento em alguma das características da tríade de Wing. Porém, estes atrasos são insuficientes para cumprir os critérios de diagnóstico das PGD específicas (Newschaffer et al., 2007). Para além destes requisitos, é necessário rejeitar as seguintes perturbações: Esquizofrenia, Perturbação Esquizotípica da Personalidade ou Perturbação Evitante da Personalidade (APA, 2000, p. 84).
- 3) Já a PDSI distingue-se da P.A por aparecer pelo menos dois anos depois de um desenvolvimento normal, manifestando-se através de um acentuado retrocesso no desenvolvimento, contrastando com a P.A cujos sintomas podem ser evidenciados já no primeiro ano de vida (APA, 2000). A regressão da PDSI caracteriza-se pela perda de pelo menos duas das seguintes características antes dos 10 anos de idade: Linguagem expressiva ou receptiva; competências sociais ou comportamento adaptativo; controlo intestinal ou vesical; e jogo ou competências motoras (APA, 2000, p. 78).
- 4) A P.R é diagnosticada maioritariamente na população feminina, contrariamente à P.A que é de incidência sobretudo masculina (Pfaff, Rapin, & Goldman, 2011). A característica mais representativa desta perturbação é o múltiplo desenvolvimento de défices específicos, tais como a desaceleração do crescimento craniano ou a perda de competências manuais já adquiridas previamente, que se manifesta após um período de funcionamento normal depois do nascimento (APA, 2000, p. 76)

De todos os tipos de perturbações que conformam as PGD, foi escolhida a P.A como ponto central para este trabalho, sendo que, à excepção de uma criança que foi diagnosticada com Autismo Atípico, o resto da população em questão apresenta P.A.

## 1.2 Definição e características

Etimologicamente, a palavra “autismo” deriva do grego “autos” que significa “próprio” e do sufixo “ismos” (Goldstein, Naglieri, & Ozonoff, 2008, p. 2). Este termo foi empregue pela primeira vez por Eugen Bleuler, psiquiatra que utilizou a palavra alemã “autismus” para descrever o “pensamento idiossincrático e egocêntrico que conduz a um estado de retraimento e de fantasia privada” dos indivíduos com esquizofrenia (Goldstein, Naglieri, &

Ozonoff, 2008, p. 2). Esta Perturbação é também conhecida com o nome de “autismo infantil precoce”, “autismo infantil” ou “autismo de Kanner” (APA, 2000, p. 70).

A P.A é a perturbação “protótipo” das PGD, que é definida como uma síndrome comportamental (Ruiz Calzada, Pistrang, & Mandy, 2012, p. 230), que se manifesta através da tríade de limitações nos domínios já mencionados da interacção social, comunicação, e comportamento restrito e estereotipado (APA, 2000). Relativamente à primeira característica, a interacção social, existe um défice geral que se manifesta através das dificuldades destas crianças em estabelecer relações com os outros, e no caso de existirem estas relações é evidente a falha na compreensão das convenções, assim como a falta de reciprocidade nas mesmas (*idem*). Ainda dentro desta categoria podem ser observadas dificuldades nos comportamentos não-verbais, tais como no contacto ocular, por vezes ausente (Kanner, 1943; Rutter, 1978), assim como nos gestos e expressões faciais (APA, 2000). A segunda característica será abordada mais pormenorizadamente no capítulo 2, sobre o défice na comunicação. A respeito da última característica da tríade, comportamentos repetitivos e estereotipados, estes podem variar desde maneirismos motores (feitos com as mãos ou com o corpo inteiro (balanceio), podendo manifestar-se também sob a forma de anomalias posturais, tais como andar na ponta dos pés, (APA, 2000, p. 71)) até uma forte obsessão na repetição de rotinas (mesmo caminho para ir para a escola, disposição dos objectos sempre na mesma ordem, entre outros) com as consequentes reacções exageradas (“birras”), quando estas são quebradas. Para além destas três características, que estão presentes inevitavelmente em maior ou menor grau nas crianças com P.A, podem surgir outras particularidades tais como a aversão a luminosidade, barulhos e certas texturas de tecidos ou de alimentos (APA, 2000). Relativamente aos alimentos, as crianças com P.A têm preferência por um tipo de alimento, limitando a variedade das texturas e mostrando rituais à hora do comer (Huxham, 2012). Alterações do sono, ausência de medo dos perigos e comportamentos auto-agressivos poderão também fazer parte do conjunto de características (APA, 2000).

### 1.3 Critérios de diagnóstico

Segundo Wing (1993), são vários os autores que ao longo das décadas tentaram estabelecer os critérios de diagnóstico para poder definir a P.A. Este diagnóstico é feito através da observação de comportamentos (Frith, 1998). Kanner e Eisenberg, em 1956, foram os primeiros autores que apresentaram uma lista de critérios de diagnóstico, baseados nas observações que Kanner fez, em 1943, das crianças com P.A. A esta perturbação designou de “autismo infantil precoce” (Wing & Potter, 2002). Destes critérios destacavam-se dois: por um lado um profundo défice no contacto afectivo e, por outro lado, um comportamento ritualístico e repetitivo (Wing, 1993). Mais tarde, em 1978, Rutter apresentou os critérios de diagnóstico da perturbação, a qual nomeou de “*childhood autism*”, autismo infantil, e que podem ser resumidos nas seguintes características: défice no desenvolvimento social; atraso e desvio do desenvolvimento da linguagem; padrões repetitivos e resistência à mudança; manifestação deste conjunto de características antes dos 30 meses (Wing, 1993).

Relativamente aos sistemas de classificação internacional, foi só na oitava edição do *World Health Organisation* (CID-8), em 1967, que o termo “autismo” tomou parte do subgrupo da Esquizofrenia (Wing & Potter, 2002). Contudo, a grande conquista foi atingida em 1980, com a publicação do DSM-III (*idem*). Foi neste ano que o “autismo” evoluiu de uma doença psiquiátrica a uma doença do desenvolvimento, tomando parte do grupo geral de “Transtornos invasivos do desenvolvimento”. O nome do subgrupo era denominado como “Autismo infantil”, contando com cinco critérios de diagnóstico (Wing, 1993).

Tanto o DSM como a CID, reflectem as diferentes concepções que a P.A foi adquirindo ao longo das décadas.

Actualmente, um dos manuais em vigor é o DSM-IV-TR (2000), segundo o qual o sujeito tem que apresentar pelo menos 6 itens dos 12 existentes para cumprir os critérios de diagnóstico de Perturbação Autística. Os itens estão distribuídos em três grupos, contendo cada grupo 4 itens. Para cada grupo existe um mínimo de características obrigatórias a cumprir para obter o diagnóstico. No primeiro grupo, *défice na interacção social*, o sujeito tem que manifestar pelo menos duas das 4 características propostas; no segundo grupo, *défice na comunicação*, pelo menos uma; e do grupo *padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados*, o sujeito tem que apresentar pelo menos 1 das 4 características (ver os critérios de diagnóstico da P.A no Anexo A).

Para além disto, é necessário que o défice nas áreas de interacção social, comunicação social e jogo simbólico, tenha tido início antes dos 3 anos de idade. Finalmente, para poder concluir o diagnóstico da P.A, é preciso descartar a presença de uma P.R ou de uma PDSI.

A futura publicação do DSM-V está prevista para Maio de 2013 e contará com algumas modificações nesta classificação, como o facto de a P.R sair da categoria das PGD (APA, 2011). As perturbações restantes que ficam dentro do diagnóstico passarão a chamar-se de, perturbação do espectro do autismo, deixando de existir os diferentes tipos de autismo e passando a obter um único diagnóstico (Lubetsky, Handen, & McGonigle, 2011).

## 1.4 Etiologia

Embora ainda não sejam conhecidas as causas da P.A (Brasic, 2008), os estudos apontam na direcção de uma perturbação com etiologias múltiplas (Giarelli & Gardner, 2012). Dentro das diferentes hipóteses, uma das explicações é de origem genética, onde a variedade de mecanismos naturais de desenvolvimento poderiam produzir uma falha nas ligações cerebrais (Steyaert & De La Marche, 2008). Especificamente, estudos de neuro-imagem demonstraram anormalidades na área de Broca, sendo que esta área é maior no hemisfério direito que no hemisfério esquerdo, enquanto nas crianças da população normativa era maior no hemisfério esquerdo (Hodge et al., 2010). É possível também que haja uma relação de interacção entre genes e ambiente (Steyaert & De La Marche, 2008). Ainda que não haja uma evidência clara das causas ambientais, outros estudos sugerem a exposição a factores ambientais quando o feto ainda está num período de formação muito inicial (London, 2000).

Uma detalhada compreensão e descrição da origem deste transtorno estão ainda largamente em falta, reflectindo-se na discrepância de classificações e sistemas de diagnóstico elaborados nas últimas décadas, e podendo ser um factor chave para a correcta identificação do problema em crianças e eventualmente para a intervenção nas mesmas.

## 1.5 Epidemiologia

A prevalência da P.A foi estimada anteriormente quando comparada à prevalência das PGD. Isto deve-se à introdução mais tardia da P.Asp e da PGDSE, as quais foram introduzidas na década de 80 e 90, respectivamente (Newschaffer et al., 2007). O primeiro estudo epidemiológico foi feito, em 1966, em Inglaterra, por Lotter, que calculou a prevalência da P.A em 4/5 em 10.000 (Irwin, MacSween, & Kerns, 2011). Segundo Newschaffer e colaboradores, esta prevalência aumentou para 10/10.000 na década de 80, enquanto nos anos



90 as taxas reportadas variaram significativamente entre os 5 e os 72 indivíduos em 10.000 (Newschaffer et al., 2007).

Um estudo feito, em 2006, em 12 distritos de Inglaterra, com 56.946 crianças nascidas entre os anos 90 e 91, revelou que a prevalência da P.A era de 38,9 em cada 10.000, enquanto a prevalência das PGD era de 77,2 em 10.000 (Baird et al., 2006). No mesmo ano, encontram-se resultados semelhantes em relação à prevalência dos indivíduos que têm algum tipo de autismo, entre os 6 a 7 indivíduos por cada 1000, podendo chegar inclusive aos 9/1000 (Wing, 2006). Mais recentemente, num estudo feito em Inglaterra com a população em idade escolar, estimaram a prevalência das PGD em 157 indivíduos por cada 10.000 (Baron-Cohen et al., 2009). Se reduzimos os dados especificamente a cada tipologia em questão, encontramos dentro das PGD aproximadamente 13/10.000 indivíduos em média com P.A, e só 3/10.000 com Síndrome de Asperger, enquanto apenas 0,2/10.000 têm a PDSI, revelando-se uma perturbação rara (Fombonne, 2005).

Em Portugal, a prevalência das PGD em idade escolar é de 1 em 1000 crianças, encontrando diferenças significativas entre o continente (9,2/10.000) e os Açores (15,6 / 10.000) (Oliveira et al., 2007). Este estudo epidemiológico revelou também que a incidência desta perturbação em Portugal é maior no sexo masculino (2,9:1), facto que ocorre também a nível internacional, como veremos a seguir. Segundo um estudo elaborado por Fombonne (2009), onde foram alvo de análise 53 estudos publicados na língua inglesa entre 1966 e 2008, 43 faziam referência à P.A em específico e 19 às PGD. Verificaram que nos estudos referentes à P.A, o *ratio* (rácio) homens/mulheres situa-se em 4,2:1 (Fombonne, 2009). Este rácio aumenta ou diminui dependendo do tipo de PGD que é avaliado e de outras especificidades como, por exemplo, se há deficiência mental associada ao diagnóstico de P.A, evidência que reduz significativamente a diferença de género nas taxas (1,9:1) (Fombonne, 2003). Se os dados são restringidos unicamente à P.Asp encontra-se um o rácio muito maior, atingindo os 7:1.

Pelo exposto anteriormente, pode-se concluir que desde as primeiras taxas de prevalência nos anos 60 (2 a 4 por 10.000) até a actualidade (60/70 de cada 10.000), a prevalência da P.A tem aumentando consideravelmente, sobretudo nos últimos anos (Fombonne, 2009; Wing & Potter, 2002). As razões deste incremento ainda estão a ser discutidas, assim como a disparidade entre as diferentes taxas actuais como, por exemplo, aquelas que aparecem no DSM-IV-TR, que variam de 5 a 20 casos por 10.000. É, portanto, discutível se a diferença entre estas taxas se deve a diferenças metodológicas ou se, pelo contrário, reflectem de facto um aumento da prevalência desta perturbação (APA, 2000). Considerando as diferenças metodológicas, algumas hipóteses que poderão estar implicadas neste aumento são: as diferentes aproximações utilizadas em cada estudo, a reformulação dos critérios de diagnóstico, ou a introdução do conceito alargado das PEA como um leque de perturbações, que poderá ter tido repercussões (Fombonne, 2009; Wing & Potter, 2002).

## 1.6 Evolução

A primeira pessoa que introduziu o conceito de “autismo” em crianças foi Leo Kanner no seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* publicado em 1943 (Wing & Potter, 2002). Este termo é designado mais tarde como “*early infantile autism*” (Schopler, Chess, & Eisenberg, 1981).

Kanner, psiquiatra austríaco que trabalhava na *John Hopkins University*, descreveu uma série de comportamentos comuns observáveis em onze crianças com “transtorno autístico do contacto afectivo”, nome que utilizou para nomear esta patologia. Após serem apresentados

os onze casos individuais, Kanner descreve as características comuns que, segundo ele, representam uma única síndrome que até à data nunca teria sido reportada (Kanner, 1943, p. 242). Entre estas, destaca a inabilidade inata de formar contacto afectuoso com as pessoas de uma forma usual e biológica (p. 250); a *solidão autística extrema* que domina todo o comportamento da criança, de forma a ter pouco ou nenhum interesse na relação com as outras pessoas (p.247); e o interesse destas crianças nos objectos e brinquedos, que porém, estão associados a actividades (criadas a partir destes) pouco variadas, rígidas e monótonas, seguindo sempre o mesmo ritual. Contudo, esta forma de decorar a ordem dos padrões repetitivos manifesta uma excelente memória. A linguagem, se adquirida (só oito do grupo avaliado), era utilizada como estratégia de auto-suficiência e não como propósito de comunicação pelo que a diferença entre estas crianças e as crianças não-verbais não era muita. Perante estas características, as crianças apresentavam uma aparência física normal.

Enquanto os trabalhos de Kanner, escritos em inglês, eram amplamente reconhecidos, os estudos do Hans Asperger, escritos em alemão no ano 1944, foram desconhecidos e ignorados durante muitos anos (Frith, 1991). Os contributos de Asperger só tiveram uma maior divulgação quando foram introduzidos na década de 1980 por Lorna Wing e mais tarde traduzidos por Utha Frith (Sanders, 2009). Asperger foi um pediatra austríaco, que apresentou o distúrbio que ele denominou como “Psicopatia Autística”, actualmente designado como Síndrome de Asperger (Wing, 1998). As crianças que apresentavam esta perturbação caracterizavam-se por ser socialmente estranhas e inapropriadas, com interesses peculiares e comportamentos repetitivos mas, ao mesmo tempo, com uma inteligência normal ou acima da média. Por outro lado, estas crianças não tinham défices na aquisição da linguagem mas, pelo contrário, destacavam-se no uso eloquente da fala, com um vocabulário e gramática ricos. Contudo, a linguagem não era utilizada para estabelecer conversas recíprocas, tendo uma finalidade monológica. (*idem*)

Mais tarde, na década de 50 e 60, as teorias psicanalíticas defendiam que o autismo era uma perturbação emocional causada por factores externos à criança (Oliveira, 2010). Em 1967, com a teoria de Bettelheim, o autismo era explicado como a causa da frialdade e falta de carinho por parte dos progenitores, concretamente das “mães frigorífico” (Kim, 2012). Estas teorias foram ultrapassadas graças às investigações científicas que tiveram lugar na área da P.A (Wing & Potter, 2002).

Um ano depois da publicação dos critérios de diagnóstico de Rutter, referidos na secção 1.3, Wing e Gould (1979) criaram o conceito de “espectro de perturbações” onde abarcaram não só o conceito clássico de “autismo”, como também outras perturbações que partilhavam características comuns, conformando uma tríade de limitações (ver secção 1.1). A contribuição maior deste novo conceito de “espectro” é o facto de que cada uma das características da tríade pode apresentar graus diferentes de severidade (Wing & Potter, 2002). Segundo estes autores, a característica da tríade “défice na interacção social”, por exemplo, poderia manifestar-se como passiva, de forma que a criança tivesse uma dificuldade grave nesta área, ou também poderia manifestar-se activa de forma em que, por exemplo, houvesse abordagens por parte da criança aos outros, mas que estas interacções fossem inadequadas e repetitivas, pelo que não estaríamos apenas perante um distanciamento como era referido no síndrome de Kanner (Wing & Potter, 2002, p. 154). A futura publicação do DSM-V adoptará este termo proposto por Lorna Wing, para englobar todas as PGD num único diagnóstico (ver secção 1.3).

Dentro desta tríade de características expostas: Interação social, comunicação e imaginação será destacada, como já explicado na introdução, a componente da comunicação.

## Capítulo 2

# Défice na comunicação, na linguagem oral e escrita

### 2.1 Comunicação

Utha Frith, no seu artigo escrito em 1998, exemplifica através da sua própria experiência, a preferência dos humanos pela interacção e a comunicação. Esta autora opta por fazer uma fila num banco para depositar o dinheiro directamente a um funcionário, com quem troca algumas palavras, do que depositar logo na caixa multibanco, facto que é sem dúvida mais rápido e eficaz. Define então a comunicação humana como “ordinary and extraordinary” (Frith, 1998, p. 51). O facto de ser extraordinária é porque envolve processos complexos de codificação e decodificação, requerendo muita atenção na conjugação dos dois intervenientes (falante e ouvinte), assim como da rápida adequação entre o processamento da informação e a produção da resposta de uma forma instantânea (*idem*). Pode definir-se então a comunicação como a transmissão e recepção de informação (Bogdashina, 2005, p. 21), embora um conceito de “comunicação” mais moderno incida sobretudo na participação, no processo de troca, sendo que para além de dar e receber informação, há uma partilha de atitudes, ideias e emoções (Windahl, Signitzer, & Olson, 2008).

Os elementos da comunicação que intervêm neste processo são: o emissor, aquele que transmite a informação; o receptor, aquele que recebe a informação; a mensagem, aquilo que se pretende transmitir ou comunicar; a intenção comunicativa, a necessidade de afectar o comportamento, as emoções ou as ideias do receptor; um meio de transmissão, que significa que a comunicação é partilhada por ambos os participantes (*idem*). Estes pré-requisitos da comunicação, que são utilizados de uma forma muito comum e trivial na nossa sociedade, apresentam dificuldades às crianças com P.A. Sinclair (1993) exemplifica a problemática que as crianças com P.A têm na aquisição da linguagem alegando que quando uma pessoa tenta comunicar com alguém que não tem a mesma língua materna, a comunicação é muito mais difícil e, por vezes, simplesmente não há comunicação. Segundo Sinclair (1993), é isto que acontece às crianças com P.A: é como se fossem estrangeiras.

Dos três grandes tipos de funcionalidade comunicativa proposta na categoria de Olga Bogdashina (2005), inclui-se a função instrumental (não-social, Wetherby 1986), função social e função expressiva. A primeira é aquela que é mais utilizada pelas crianças com P.A.

Na função instrumental, a comunicação é direccionada para a obtenção de um fim. Esta função, como já referido, é a mais representativa nesta população, pois a linguagem não tende a ter uma finalidade social, e sim uma finalidade instrumental (Boucher, 2003). Por exemplo, é comum observar crianças com P.A a pegarem nas mãos dos pais, como meio para atingir um objecto ou o alvo que é pretendido (Klin, 2006). Outro exemplo onde é latente a função instrumental é no conteúdo das conversas onde, por exemplo, podem ser observados monólogos egocêntricos e repetitivos de assuntos que estão dentro do interesse da criança e não conversas recíprocas (Boucher, 2003).

A diferença em comparação com a função social é que nesta última, a intenção é afectar os estados da mente, por exemplo, atraindo ou direccionando atenção na partilha de objectos ou

acções (Bogdashina, 2005, p. 22). É diferente também da função expressiva, onde se expressam os próprios estados da mente, através de emoções (*idem*).

Os meios de comunicação podem ser não-linguísticos e linguísticos (Bogdashina, 2005). Dentro dos meios de comunicação não-linguísticos destacam-se a linguagem corporal, as expressões faciais, os gestos e as imagens ou símbolos (fotografias, desenhos, cartões (...)) (Bogdashina, 2005). Dentro dos meios de comunicação linguísticos encontram-se a linguagem de sinais e a linguagem oral e escrita.

Dentro desta última categoria interessa-nos a distinção entre a linguagem oral e escrita, conceitos que são aprofundados na seguinte secção.

## 2.2 Linguagem

O défice na linguagem é uma característica que está decididamente presente na P.A (Rapin & Dunn, 2003), motivo pelo qual se apresenta de seguida este conceito.

A linguagem é uma forma de comunicação simbólica estruturada (Bogdashina, 2005, p. 23), que consiste num sistema de símbolos e de combinações das regras das palavras que são utilizados por um grupo de pessoas (como nações, comunidades, entre outros) (*idem*). Adoptando a definição de Bloom e Lahey (1978), a linguagem é um “código pelo qual as ideias sobre o mundo são representadas através de um sistema convencional de sinais arbitrários para comunicar” (Bloom & Lahey, 1978, p.4), onde a linguagem oral ocupa a forma fundamental deste código (Simms & Crump, 1983, p. 155). A linguagem pode ser expressiva e compreensiva. No primeiro caso é aquela linguagem que é utilizada, no segundo, a linguagem que é entendida (Bogdashina, 2005).

O termo *linguagem* pode ser confundido com o próprio pensamento, pois parece ocasionalmente fundir-se e aparentar sê-lo (França, Wolff, Moojen, & Rotta, 2004, p. 469). A fala pode ser analisada do ponto de vista da oralidade e da escrita, sendo estas as duas componentes da linguagem. (*idem*).

## 2.3 Linguagem oral e escrita

Segundo DeVito (1967), a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita tem sido proclamada desde os tempos de Aristóteles. Geraldí (1996) defende que existem tanto diferenças como semelhanças entre as duas componentes da linguagem e que estas influenciam e são influenciadas entre si.

Neste trabalho, são alvo de estudo os dois domínios da linguagem, uma vez que as crianças se encontram em idade escolar - faixa etária em que os participantes se encontram inseridos - utilizando tanto a componente oral, como a componente escrita. Na intervenção, trabalhar-se-á inicialmente com a linguagem oral e só depois a linguagem escrita. A fundamentação desta decisão é o facto de que a fala aparece mais cedo e de uma forma inata, enquanto a escrita é adquirida mais tardiamente (da Silva & Lessa-de-Oliveira, 2007).

Há quem descreva a linguagem escrita como “uma forma de *normatizar* a fala” que permite a reflexão sobre a linguagem em geral (Geraldí, 1996, p. 137). Portanto, a escrita pode ser definida como um “(...) sistema mais abrangente que implica os actos de pensar e planear” (da Silva & Lessa-de-Oliveira, 2007, p. 27), ao contrário da fala, onde tudo acontece de uma forma mais iminente e rápida, correndo o risco da repetição das palavras, “o acréscimo ou supressão de grafemas (...)” pois não há tempo suficiente para planificar detalhadamente o discurso (*idem*). Em resumo, as grandes diferenças entre a linguagem oral e escrita residem no grau de

planificação e organização que é necessário para cada uma; na dependência contextual, que se verifica através do grau de autonomia que é requerido em cada uma, por exemplo, a linguagem oral mostra uma alta dependência do contexto, enquanto na escrita se verifica uma maior autonomia; na forma de expressar a coesão, sendo que na fala são utilizados recursos “paralinguísticos e supra-segmentais” enquanto na escrita opta-se pelos “conectivos explícitos” através do léxico e estruturas sintáticas complexas (Cardoso & Lessa-de-Oliveira, 2007, p. 12). Para além disto, podem-se verificar diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, sendo que na escrita é praticamente imprescindível um processo de aprendizagem, enquanto na fala, geralmente este processo é natural. Segundo Feldman (1987), citado por Picerni (2003), é por volta dos seis anos que a criança “normativa” apresenta a maturidade e os requisitos necessários para iniciar a aprendizagem da escrita.

## 2.4 Características específicas da linguagem das crianças com P.A

As dificuldades que as crianças com P.A apresentam na linguagem oral e que estão presentes em maior ou menor grau nesta população, podem variar desde um mero atraso até uma ausência total da linguagem (APA, 2000; Frith, 1998). Dentro desta gama, no grau mais severo, encontram-se aqueles indivíduos que não apresentam nenhuma fala e que não têm interesse na linguagem (Frith, 1998). Aproximadamente 20%-30% das crianças apresentam este grau severo, não chegando nunca a falar (Frith, 1998; Klin, 2006). Outros autores referem percentagens mais elevadas, entre 25% e 61% das crianças com P.A em idade escolar sem fala ou apresentando uma fala muito pouco funcional (Schlosser & Wendt, 2008). Os sinais não-verbais apresentados nestas crianças são, às vezes, confundidos com problemas de surdez quando as crianças com P.A desenvolvem a linguagem muito tarde (Frith, 1998).

Seguindo a linha de apresentação dos graus de severidade, no caso da severidade moderada, encontram-se aquelas crianças que conseguem utilizar a linguagem, mas de uma forma estereotipada e diferenciada das crianças com desenvolvimento normal (Frith, 1998). Neste sentido idiossincrático da linguagem, encontramos aquelas crianças que falam recorrendo à ecolalia, isto é, usando a “repetição sem sentido de uma palavra ou grupo de palavras ditas por outras pessoas” (Fay, 1969, p. 39). Especificamente, Kanner referiu que na fase da aprendizagem das palavras, podia identificar-se uma ecolalia imediata e, por vezes, uma ecolalia atrasada, isto é, o armazenamento das frases para serem produzidas mais tarde, possivelmente em situações diferentes (Kanner, 1943, p. 243). Por vezes, estas ecolalias manifestam-se na repetição de uma pergunta (ex.: “Queres uma bolacha?”) com a intenção de conseguir a mesma e, conseqüentemente, sempre que queiram pedir uma bolacha utilizarão esta mesma pergunta para obtê-la. Outro exemplo é a criação de códigos onde associam uma palavra (ex.: “sim”) com uma determinada acção ou momento (ex.: “pegar ao colo”), pois a palavra foi aprendida nesse contexto e é dificilmente generalizável para outros (Frith, 1998; Kanner, 1943).

No lado oposto, encontram-se aquelas crianças com uma linguagem muito rica, bastante aproximada da utilização normal, mas difere desta na utilização de um vocabulário muito específico, associado maioritariamente a temáticas do interesse da criança (*idem*). Dentro deste último grupo inserem-se os participantes do presente estudo, pois apresentam um nível alto de funcionamento ao nível do raciocínio geral (havendo, no entanto, diferenças significativas entre eles).

De seguida, serão apresentadas as características das crianças com P.A que conseguem utilizar a linguagem oral. Segundo a literatura, no modo de falar destas crianças pode verificar-se um tom monótono e alterações na entoação no final das frases, o que é referido como

“anormalidades no volume, na entoação, na velocidade e na acentuação” (APA, 2000, p. 60). Estas e outras limitações no uso da linguagem podem estar presentes, variando de uns indivíduos para outros (Hodge et al., 2010), sendo as mais afectadas a semântica e a pragmática (Rapin & Dunn, 2003). Relativamente às capacidades pragmáticas, que consistem no uso social adequado da linguagem, são aquelas que se apresentam mais afectadas (Filipe & Vicente, 2011; Volden, 2004). Como consequência de um entendimento da linguagem demasiado literal, estas crianças podem ter dificuldade em perceber as intenções comunicativas dos outros quando são feitas por meio do sarcasmo ou ironia. (Frith, 1998). Neste sentido, a compreensão da linguagem oral é também afectada na medida em que executar uma tarefa que requer mais do que uma instrução é dificilmente concretizável (Rutter, 1978).

A inversão pronominal pode estar também presente na fala e escrita de uma criança com P.A, pelo que como é o objectivo principal a analisar neste trabalho, será descrita com maior pormenor no capítulo 3.

## Capítulo 3

# Inversão pronominal - Deixis

### 3.1 Conceito de Deixis

A palavra ‘deixis’ etimologicamente vem do grego (dei'xi") (Andrade, 2009) e significa a “acção de mostrar, indicar, assinalar” (Pires & Werner, 2007).

A deixis é uma propriedade linguística que através de sinais permite identificar os diferentes elementos da comunicação (Amorim & de Sousa, 2006), nomeadamente, “(i) o sujeito falante (eu); (ii) determinada realidade espacial (aqui); (iii) determinada realidade temporal (agora) (Dias, 2010, p. 60). Esta é a tríade deíctica “eu-aqui-agora” proposta por Bühler, que representa os referentes para “os indicadores linguísticos de «pessoa» («personale Deixis»), de «lugar» («lokale Deixis») e de «tempo» («temporale Deixis»)” (Dias, 2010, p. 60)

Os termos deícticos, segundo Ducrot (1970), e citado por Bastos (2006, p. 136), são “um conjunto de signos que têm por função colocar em relação o enunciado e a enunciação”, de forma que “não podem ser descritos sem referência ao emprego que deles é feito pelo sujeito falante”. Segundo Benveniste (1966, p.262) e citado por Bastos (2006, p. 137), os termos deícticos «apontam» e “variam consoante as instâncias concretas do discurso” (*idem*). Também Jespersen descreveu estes termos como o “estatuto especial de certas palavras susceptíveis de criar dificuldades às crianças” (Fonseca, 1989, p. 152). Ele designou estas palavras como “shifters”, terminologia que foi depois adoptada pelo reconhecido linguista Jakobson, definindo-as como “Uma classe de palavra (...) cujo significado difere dependendo da situação” (Jespersen, 1922, p. 123).

De acordo com Carvalho (1973):

(...) para que a deixis funcione (...) é imprescindível que exista um termo ou ponto de referência, evidente e não ambíguo para o receptor, relativamente ao qual o emissor localize o objecto que quer mencionar: esse termo ou baliza referencial é a pessoa do próprio sujeito que fala, no momento em que fala e em que, apontando ou chamando a atenção para si própria, se designa como "EU". ((Carvalho, 1973, pp. 664-665) citação extraída de (Fonseca, 1989, p. 78)).

Retomando os três diferentes tipos de indicadores linguísticos propostos por Bühler, interessa para o presente trabalho, centrar-nos só no primeiro tipo “Personal Deixis”.

Nesta categoria, inserem-se os pronomes pessoais, aqueles termos que para ser utilizados precisam de conhecer o falante e/ou ouvinte (Rubin, 1978). Podem ser identificados segundo

o papel que desempenham no acto da fala: “a pessoa que fala (primeira), a pessoa a quem se fala (segunda) e a pessoa de quem se fala (terceira)” (Fonseca, 1989, p. 147).

### 3.2 Inversão pronominal

Após a revisão da literatura sobre a “deixis” torna-se evidente que é necessário reconhecer os papéis desempenhados por cada indivíduo no discurso e simultaneamente distinguir as perspectivas tomadas nos contextos comunicativos, para que uma criança tenha a capacidade de empregar os pronomes (Lee et al., 1994, p. 156). Segundo Lee, esta mudança de referências, que é requerida nos pronomes pessoais, contrasta com o défice que as crianças com autismo têm neste âmbito. Há um erro de inversão pronominal quando não é evidente a mudança dos pronomes que é requerida quando muda a pessoa que está a falar e consequentemente muda também a perspectiva (Klin, 2006). Outros autores definem a inversão pronominal como a frequente utilização da terceira pessoa em substituição da primeira (Fernandes, 1994, p. 7) quando contrariamente é suposto efectuar a “alteração da forma da mensagem como indicador de que o segundo «falador» está agora codificando a mensagem, mas desde o seu próprio ponto de vista” (Fay, 1979, p. 251).

Esta problemática já foi identificada por Kanner, em 1943, na sua obra “Autistic disturbances of affective contact”, onde salientou o uso anormal dos pronomes pessoais:

Os pronomes pessoais são repetidos como ouvidos, sem alteração para encaixar na situação alterada. A criança, quando a mãe lhe diz "Agora vou-te dar o teu leite", expressa o desejo por leite com a mesma exacta ordem de palavras. Consequentemente, ele chega a falar de si mesmo como "tu", e da pessoa dirigida como "eu". Não só as palavras, mas até a entoação é mantida (Kanner, 1943, p. 244).<sup>1</sup>

Relativamente às causas da inversão pronominal, as opiniões são divergentes. Por um lado encontramos um estudo feito em 1974, por Bartak e Rutter, onde foi demonstrado que, pelo menos nos discursos feitos através da ecolalia, as crianças com autismo não evitaram o uso da primeira pessoa do pronome. Outro dado interessante deste estudo é que não há diferença entre a frequência da ecolalia feita de um pronome ou de outro, ou seja, as repetições do pronome “eu” através da ecolalia, não foram menores do que as do pronome “tu”. Por último estes autores concluem que partindo do facto das crianças autistas terem uma tendência em ecolalizar a última parte da frase, o facto de falharem na repetição de algum pronome estará relacionado com a posição deste na própria frase, tendo mais probabilidades de ser repetido quando enunciado na parte final da frase (Bartak & Rutter, 1974). Numa outra perspectiva, Bartolucci e Albers (1974) propõem a hipótese de que a inversão pronominal é o resultado de um problema superior e mais geral, que é o défice no desenvolvimento dos sistemas de

---

<sup>1</sup> Tradução livre de: “Personal pronouns are repeated just as heard, with no change to suit the altered situation. The child, once told by his mother, “Now I will give you your milk”, expresses the desire for milk in exactly the same words. Consequently, he comes to speak of himself always as “you”, and of the person addressed as “I”. Not only the words, but even the intonation is retained”



linguagem deícticos. Estes sistemas fazem referência ao tempo, ao espaço e ao momento onde ocorre toda a linguagem entre o falante e o ouvinte. Estas características que dão orientação à linguagem são, ao nível morfológico, os pronomes pessoais, os advérbios de lugar e de tempo. (Bartolucci & Albers, 1974, p. 133). No que respeita ao uso dos pronomes pela população adulta com P.A, Lombardo e Baron-Cohen (2010) mencionam que quando têm que se referir a eles próprios, os pronomes são menos utilizados, encontrando inclusive um uso anormal do pronome da primeira pessoa. Frith (1998) expõe que para que um acto de comunicação seja bem sucedido, ambos os participantes (falante e ouvinte) têm que ter conseguido uma inferência do estado mental do outro, facto que contrasta com as dificuldades que as crianças com P.A têm em pôr-se no lugar do outro, não captando os sinais sociais e emocionais das outras pessoas (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985). Estes autores verificaram que estas crianças tinham um grave compromisso na compreensão da mente, com dificuldades na “meta-representação mental”, teoria que foi designada como *Teoria da Mente* (Lombardo & Baron-Cohen, 2011). É curioso relembrar a etimologia da palavra autismo, “autos” que significa próprio, característica clássica referida já por Kanner e Asperger quando falavam em egocentrismo extremo e solidão autística (Lombardo & Baron-Cohen, 2011). Estes elementos são muito representativos desta perturbação, pois as crianças com P.A estão muito viradas para elas próprias em detrimento dos outros (Mizuno et al., 2011). Como consequência, é provável que este comprometimento possa ter repercussões no emprego dos pronomes pessoais ou até nas tarefas de perspectivas visuais partilhadas, sendo que é necessária a capacidade empática de pôr-se no lugar do outro (Lombardo & Baron-Cohen, 2010). Dunphy-Lelii e Wellman (2011) afirmam que a causa da inversão pronominal e das tarefas de perspectiva visual partilhada reside nas dificuldades que têm no reconhecimento próprio. Por outro lado, Loveland e Landry (1986) verificaram que o uso dos pronomes pessoais estava relacionado com o “desenvolvimento da atenção conjunta”, e que esta é dependente da compreensão de que o “eu” e o “tu” são conceitos diferentes, mesmo partilhando o mesmo ambiente (Lombardo & Baron-Cohen, 2010, p. 398).

De acordo com a revisão da literatura feita por Hobson e Lee (2010), verificou-se a utilização atípica do uso do pronome “eu” e “tu” nas crianças com P.A, reportada por Bosch (1970), assim como o facto de utilizarem o nome próprio ou o pronome “ele” para se referirem a elas mesmas. Tager-Flusberg (1989), autor também mencionado por Hobson e Lee, afirmou que 12% dos enunciados relativos ao uso dos pronomes por crianças autistas resultavam em erros de inversão pronominal. Em consequência, estas crianças falavam como se fossem as mães deles que estivessem a falar. Jordam (1989) verificou que estas crianças tendem a usar os próprios nomes, em vez do “eu” ou “tu”; assim como a responder com o pronome “eu”, em vez do pronome “mim”. Lee e colaboradores (1994) também chegaram a esta mesma conclusão. Rutter (1978) refere casos de algumas crianças que utilizam a segunda pessoa em vez da primeira, utilizando por exemplo “Tu queres bolachas” querendo dizer “Eu quero bolachas”.

Relativamente aos artigos mais actuais, encontramos sobretudo os estudos da equipa do investigador R. Peter Hobson (Hobson, García-Pérez, & Lee, 2010; Hobson, Lee, & Hobson, 2010) destacando o artigo da avaliação específica do uso e compreensão dos pronomes pessoais (“eu”, “tu”, “ele” e “nós”) em crianças diagnosticadas com P.A e crianças com problemas de aprendizagem, mas sem P.A (Hobson, Lee, et al., 2010). Esta avaliação conta com três situações experimentais através de uma série de perguntas dirigidas aos participantes por cada um dos examinadores (dois adultos familiares à criança). Dos artigos mais recentes sobre esta temática em específico (Evans & Demuth, 2011; Hsiao, 2011; Mizuno et al., 2011) foi escolhido o teste de avaliação apresentado no artigo de Mizuno et al. (2011) por ser uma tarefa de avaliação de fácil adaptação para a realidade portuguesa e para o contexto do estágio.

Esta tarefa foi utilizada no estudo de Mizuno e colaboradores para comparar os padrões de activação cerebral e a conectividade funcional de adultos com autismo de alto funcionamento (n=15) e do grupo de controlo (n=15). Para tal efeito, usaram imagens de ressonância magnética enquanto os participantes realizavam a tarefa de perspectiva visual partilhada que requer as mudanças deícticas. Os participantes foram emparelhados por idade verbal mental através da escala de Q.I e WAIS-R (*Weschler Adult Intelligence Scale - Revised*). Interessa para o presente trabalho explicar a tarefa que estes autores utilizaram, porque a partir desta foi criado o instrumento de avaliação aplicado no estágio. A tarefa de perspectiva visual partilhada, criada pelos investigadores Mizuno e colaboradores, foi adaptada do estudo de Lee et al. (1994), e consiste numa actividade apresentada no computador, composta por 96 perguntas divididas em quatro blocos (A,B,C, e D) com 24 perguntas cada bloco, na dinâmica que expõe a seguinte figura.

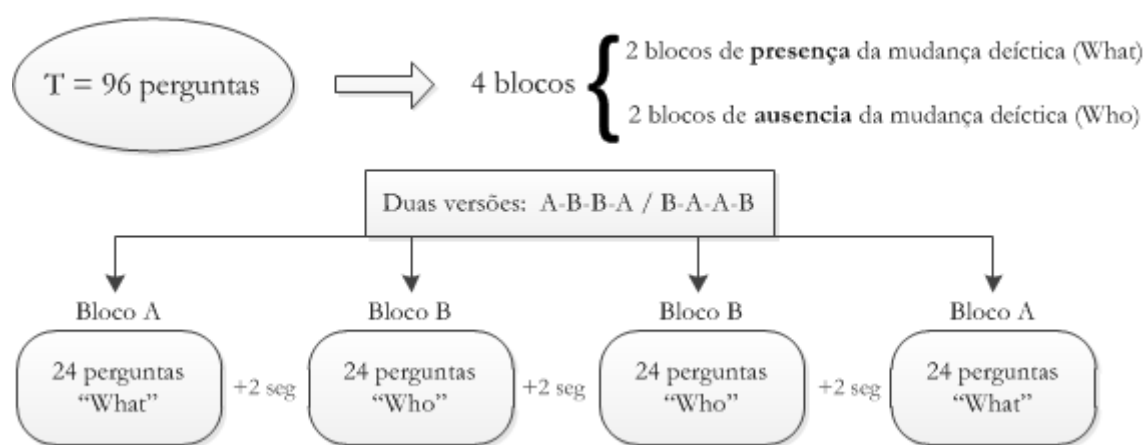


Figura 1 - Protocolo da tarefa de avaliação proposta por Akiko Mizuno (2011).

O programa de computador utilizado é composto por uma sequência de imagens por fases. Na primeira fase, denominada o “Livro Aberto”, aparece uma pessoa (a Sara) a segurar um livro que contém dois objectos, um na capa e outra na contracapa, com o objectivo de familiarizar o participante com os dois objectos. A segunda etapa é o “Livro Fechado”, onde aparece novamente a Sara, mas desta vez a segurar o livro fechado de modo a que só seja visível um objecto para o participante e outro para a Sara. Ao mesmo tempo aparece uma pergunta sobre a imagem (ex.: Que pode o participante (*próprio*) ou a Sara (*outro*) ver agora?). Na parte inferior do ecrã aparecem duas possíveis respostas. Os participantes têm que responder pressionando um dos dois botões. Por último, aparece uma “Fixação” para que os participantes separem as perguntas e não as confundam enquanto esperam pela seguinte pergunta.



Figura 2 - Imagem descritiva da tarefa de perspectiva visual partilhada - Material fornecido por Mizuno.

As condições presentes nas perguntas são: a ausência ou presença da mudança deíctica; o ponto de vista do P (próprio) ou do A (outro); o aparecimento do pronome ou do nome próprio. Estas condições foram apresentadas pseudo-aleatoriamente 12 vezes em dois blocos de 24 perguntas utilizando a partícula “Quem...?” (total de 48 perguntas) e outras 48 perguntas utilizando a partícula “O que...?”. As condições podem ser consultadas na seguinte tabela.

| Type of Task                        | Deixis                        |                               |
|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|                                     | SHIFT (Pronoun)               | FIXED (Name)                  |
| Main Task ('What' question)         |                               |                               |
| Target                              |                               |                               |
| SELF (Participant's view)           | 'What can you see now?'       | 'What can John see now?'      |
| Answer choice                       | Carrot      House             | Carrot      House             |
| OTHER (Depicted person's view)      | 'What can I see now?'         | 'What can Sarah see now?'     |
| Answer choice                       | Carrot      House             | Carrot      House             |
|                                     | Pronoun                       | Name                          |
| Manipulation Check ('Who' question) |                               |                               |
| SELF (Participant's view)           | 'Who can see the carrot now?' | 'Who can see the carrot now?' |
| Answer choice                       | You can      I can            | Sarah can      John can       |
| OTHER (Depicted person's view)      | 'Who can see the house now?'  | 'Who can see the house now?'  |
| Answer choice                       | You can      I can            | Sarah can      John can       |

Tabela 1 - Resumo das condições que podem aparecer nas perguntas – Material de Mizuno et al.

O objectivo de ter dois tipos de perguntas (O que...?/Quem...?) é o de comparar as respostas com ou sem a mudança dos pronomes.

Relativamente ao vocabulário que estes autores empregaram na tarefa, foram escolhidas duas categorias semânticas:

- 1) Vegetais: Cenoura, milho, aipo, tomate
- 2) Prédios: Estábulo, igreja, casa, iglô.

Cada uma das imagens que representam estas palavras foi emparelhada com uma imagem da categoria contrária. Deste modo, na fase do livro aberto, quando aparecem as duas imagens juntas nunca poderão ser duas imagens de uma mesma categoria, mas sim de categorias

contrárias. Cada objecto aparece 12 vezes, uma vez por cada bloco, 6 na perspectiva do P e outras 6 na perspectiva do A.

Uma vez explicado o funcionamento da tarefa apresentada no estudo de Mizuno e colaboradores (2011), passa-se a concretizar no próximo capítulo (a metodologia) a adaptação que foi feita deste material com a permissão dos autores. Conclui-se assim a parte teórica deste trabalho, seguindo-se a parte prática do estágio em questão.

# Parte II: Estudo Empírico

O objectivo desta parte é descrever a metodologia empregue neste estudo, por um lado quantitativa na medida em que foi criado um instrumento de avaliação para quantificar as respostas dos participantes; e qualitativa, no sentido do investigador participar no contexto onde as crianças estão inseridas, assumindo, portanto, o papel de observador participante. São também considerados e discutidos os resultados obtidos da avaliação e intervenção, culminando com uma conclusão sobre os aspectos positivos do trabalho, limites do estudo e possíveis linhas futuras de investigação. Este estudo foi desenvolvido no âmbito de um estágio realizado com crianças com P.A, numa Unidade de Ensino Estruturado, de uma Escola básica pertencente a um agrupamento de escolas de Portugal.

## Capítulo 4

### Metodologia geral

#### 4.1 Amostra

Os participantes que colaboraram neste estudo foram crianças dos 7 aos 12 anos com excepção de um jovem de 17 anos de idade. De seguida, serão diferenciados os participantes que foram avaliados dos que também formaram parte da intervenção.

##### 4.1.1 Avaliação

Os participantes avaliados foram cinco crianças e um jovem, diagnosticados com P.A, e uma criança diagnosticada com PGD-SE, todos eles do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos. O diagnóstico foi retirado do Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno, proporcionado pelas respectivas professoras de educação especial, responsáveis por cada criança. O grupo da população normativa é formado por duas crianças de 7 anos, uma do género masculino e outra do género feminino. Todos os participantes são nativos da língua portuguesa.

De modo a salvaguardar a identidade dos participantes foi criado um código para fazer referência a cada um deles, apresentado na tabela seguinte.

|                               |  |  |
|-------------------------------|--|--|
| <b>População</b><br>com P.A   | <b>1ª Amostra</b><br>Escola Básica “A” 1ª ciclo      | 1º Participante: <b>B.D</b><br>2º Participante: <b>E</b><br>3º Participante: <b>N</b>                              |
|                               | <b>2ª Amostra</b><br>Escola Básica “B” 2º e 3º ciclo | 4º Participante: <b>J.F</b><br>5º Participante: <b>V</b><br>6º Participante: <b>O</b><br>7º Participante: <b>M</b> |
| <b>População</b><br>Normativa | 1º Participante: Ma<br>2º Participante: Mn           |  |

Tabela 2 - Códigos de identificação dos participantes

Decidiu-se dividir a amostra da população com P.A em duas. A 1ª amostra engloba as crianças com 7 e 8 anos que foram avaliadas em Fevereiro de 2012, enquanto a 2ª amostra abrange as crianças dos 10 aos 12 e um jovem de 17, pertencentes ao 2º e 3º ciclos de uma escola diferente. Todos os participantes nomeados colaboraram na avaliação específica dos pronomes (ver secção 4.3.1). Na avaliação do desenvolvimento colaborou a psicóloga Marisa Filipe, investigadora do Laboratório da Fala da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Os participantes avaliados pela psicóloga foram unicamente as crianças com P.A da 1ª amostra e as crianças da população normativa, pois não obtivemos permissão, por questões burocráticas fora do nosso alcance, para avaliar os participantes da 2ª amostra. A aplicação das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven às crianças da 1ª amostra (B.D, E e N) pela Marisa Filipe permitiu concluir que estas obtiveram percentis de 75, 90 e 95 respectivamente, o que se traduz em um raciocínio lógico acima da média. Estes resultados foram recolhidos pela Marisa Filipe, junto com outros que ajudaram a constatar que estas crianças apresentavam um bom desenvolvimento da linguagem (mais informação desta avaliação no Anexo C).

#### 4.1.2 Intervenção – caracterização do participante

De todas as crianças avaliadas foi seleccionado o B.D para a intervenção por ser o único participante avaliado da 1ª amostra a falhar algum item do teste, assim como por apresentar uma idade cronológica correspondente àquela que era pretendida para a intervenção. Trata-se de uma criança de 8 anos, do sexo masculino, que frequenta o terceiro ano de uma escola pública, com apoio da Unidade de Ensino Estruturado do agrupamento. Entre os apoios da Unidade contam-se as sessões de terapia da fala, terapia ocupacional e psicomotricidade.

O B.D foi diagnosticado com “Perturbação do Espectro do Autismo” aos 4 anos de idade, diagnóstico confirmado através dos seguintes instrumentos de avaliação: ADI-R (*Autism Diagnostic Interview - Revised*); CARS (*Childhood Autism Rating Scale*); e ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*), realizados no Hospital Pediátrico de Coimbra, onde é acompanhado desde que foi feita a referenciação.

É descrito pelos professores, nos relatórios, como uma criança meiga e participativa, embora obstinada e indolente, podendo chegar a recusar a realização de uma tarefa e mostrando inclusive comportamentos desadequados.

No período inicial de observação na turma do B.D, que teve lugar em Janeiro de 2012, verificaram-se estas características em situações como, por exemplo, quando insistiu veementemente para que não visse o desenho que lhe mandaram fazer, actividade a que se tinha oposto anteriormente, chegando a colocar um caderno a bloquear a minha visão da sua folha. Em oposição, também se observou uma atitude simpática ao aproximar-se no primeiro dia de observações e apresentar-se como “Olá, eu sou o BD, como te chamas? (...) Estes são os meus amigos: a Ana, a Joana (...)”, revelando iniciativa e curiosidade.

Nesse dia, foi observada a atitude do B.D em turma, manifestando-se numa boa autonomia e inclusão na mesma. Foram observadas capacidades de leitura e escrita, se bem que a compreensão leitora se manifestou deficitária.

Relativamente à observação na unidade, constatou-se um brincar estereotipado com repetições sequenciais do mesmo jogo, sempre na mesma ordem (brincou com caixas de diferentes tamanhos, que podem ser arrumadas umas dentro das outras). Quando foi sugerido ao B.D que mudasse de jogo, escolheu os legos e, na tentativa de incitá-lo a um jogo mais imaginativo (ele estava a brincar com um boneco que tinha um colete salva-vidas e foi sugerido que o colete fosse “mágico”) a resposta não foi muito satisfatória (eliminou o elemento mágico). Foi observado um défice grande na área do jogo simbólico e da imaginação, tal como era previsto.

No segundo dia de observação, apresentou-se a oportunidade de o ajudar nos exercícios de português. A tarefa era fazer rimas com o próprio nome, verificando-se muitas dificuldades. Foram criadas algumas estratégias de forma a ajudá-lo, explicando-lhe de uma forma prática o que era rimar e dando exemplos com palavras que tinham a mesma rima como, por exemplo, “uva e chuva”. Foi-lhe difícil encontrar uma palavra que rimasse com o seu nome, mas quando por fim a encontrou ficou muito satisfeito. Constatou-se alguma dificuldade em lidar com o insucesso, já que quando a tarefa era mais complexa dispersava facilmente, colocando-se numa perspectiva negativa “não sei; não dá; não consigo...”. Nesta situação, o participante mudava o tom de voz e começava a falar em tons muito agudos. Para além disto, observou-se um défice de atenção, distraíndo-se com diversos estímulos (moscas, barulhos e até com o meu relógio: “tem diamantes!”) e manifestando comportamentos inapropriados, como pedir com muita insistência para lhe mostrar os dentes, ou ter curiosidade por ver por onde saía o *piercing* do nariz (“é um prego!”), levantando inclusive a minha cabeça.

Esta descrição sobre o comportamento do B.D, baseada na observação inicial e nos relatórios, é fundamental para o planeamento da intervenção (poderá ser consultado no capítulo 3, ponto 4.3.2).

Na próxima secção será descrito como decorreu o processo do estágio.

## 4.2 Procedimentos

### 4.2.1 Autorizações

Após um demorado processo burocrático entre o agrupamento em questão e a Universidade de Aveiro, obteve-se permissão para dar início ao estágio em meados de Janeiro. Tendo acesso ao local de estágio numa Escola Básica de Portugal (“A”), deu-se início às observações nas turmas dos participantes do 1º ciclo, enquanto se entregaram pedidos de autorização aos encarregados de educação para a recolha de dados e intervenção. Foi necessário abordar pessoalmente os encarregados de educação para um esclarecimento adicional sobre os objectivos e intenções do estudo, uma vez que apenas uma das quatro

autorizações foi assinada inicialmente. No final, obteve-se a autorização de três encarregados de educação. Entretanto, devido ao reduzido tamanho da amostra conseguida (três crianças com P.A), decidiu-se tentar na Unidade de Autismo pertencente a uma segunda Escola Básica (“B”) do mesmo agrupamento e que dá continuidade com o 2º e 3º ciclo, ampliando a amostra com mais quatro participantes, os quais só puderam ser avaliados em Maio.

No conteúdo das autorizações (Anexo B) é explícito o objectivo do estudo assim como a colaboração da psicóloga Marisa Filipe com a avaliação do desenvolvimento. Nesta mesma autorização, comunicou-se aos encarregados de educação que as questões éticas seriam respeitadas, salvaguardando a identidade dos participantes e utilizando os dados fornecidos unicamente para efeitos de investigação.

#### 4.2.2 Desenvolvimento do estágio

Antes do estágio, já se tinha tido contacto com ambas as escolas no ano 2011, através de um período de observações voluntárias (meados de Maio até meados de Junho), com a finalidade de conhecer a P.A no geral e a possível amostra em específico para poder delinear o projecto do estágio, que teria lugar em 2012. Das crianças com P.A presentes na unidade à data, algumas transitaram para o 2º ciclo e mudaram, consequentemente, de escola, outras foram rejeitadas da amostra por serem crianças não-verbais (três crianças), cuja linguagem ainda não se encontrava o suficientemente desenvolvida para a execução das tarefas que se pretendiam, tanto a nível da avaliação como da intervenção; assim como uma outra criança por ter deficiência mental grave e epilepsia associada. Por este motivo, no início do estágio em 2012 com as crianças do 1º ciclo, com as quais não tinha havido ainda contacto, houve necessidade de iniciar um novo período de observação, que teve lugar em meados de Janeiro, como indicado no ponto 4.1.2. Após os primeiros contactos com a população alvo e as primeiras observações, tiveram lugar as avaliações dos participantes. Decidiu-se começar pela avaliação específica dos pronomes, realizada por mim, e em segundo lugar, continuar com a avaliação geral do desenvolvimento pela psicóloga Marisa Filipe. Objectivamente, esta ordem poderá parecer ilógica (em primeiro lugar a avaliação específica e só depois a avaliação geral), mas foi uma decisão ponderada em prol de vários factores. Em primeiro lugar, as imagens utilizadas na avaliação específica dos pronomes foram imagens validadas e proporcionadas pela Professora Selene Vicente e Marisa Filipe, sendo estas utilizadas também nos testes específicos de avaliação da linguagem. Por este motivo, o facto de confirmar se as crianças reconheciam as imagens e o vocabulário ajudaria posteriormente na avaliação da psicóloga. Para além disto, o período de observação onde os participantes entraram em contacto comigo, junto com a avaliação individual dos pronomes onde estive disponível só para eles, fomentaram nestas crianças uma maior confiança e à-vontade. Assim, quando foi introduzido o elemento desconhecido - a investigadora Marisa Filipe - as crianças já tinham um suporte conhecido que os ajudou a estabelecer a relação. Ambas as avaliações tiveram a diferença temporal de uma semana. Relativamente à avaliação específica dos pronomes, foi uma avaliação individual que teve em média a duração de 45 minutos, dividida normalmente em duas sessões, uma primeira sessão de 30 minutos e uma segunda de 15. Esta avaliação teve lugar entre a última semana de Janeiro e a primeira de Fevereiro e foram avaliados no total cinco participantes: duas crianças com P.A, uma criança com PGD-SE e duas crianças da população normativa.

Fez-se esta mesma avaliação aos quatro alunos com P.A do 2º e 3º ciclos da Escola Básica “B”, tendo lugar só em Maio (4 a 11 de Maio), não sendo possível realizar a segunda parte da avaliação do desenvolvimento, por motivos de tempo e também burocráticos.



Após a avaliação das crianças do primeiro ciclo, escolheu-se o B.D para desenvolver o programa de intervenção, pois naquele momento foi o que tinha obtido uma pontuação mais baixa. Começou assim a fase da intervenção, que teve lugar nos meses de Fevereiro, Março, Abril e Maio, com um total de 14 sessões de 45 minutos cada. A intervenção foi dividida em duas partes, uma primeira sobre o uso dos pronomes através da linguagem oral e jogos (total de 7 sessões); e uma segunda também relativa aos pronomes, mas focada na linguagem escrita e na leitura (total de 7 sessões). Entre a primeira e a segunda parte da intervenção, teve lugar uma avaliação intermédia com o objectivo de detectar se o B.D apresentava ainda dificuldades no uso dos pronomes. Após verificar o sucesso na avaliação oral, conclui-se que a criança já não apresentava problemas no uso dos pronomes pessoais no domínio da oralidade. Deu-se assim início à segunda parte da intervenção no domínio da leitura e da escrita. Previu-se que, à partida, o B.D apresentaria mais dificuldades neste âmbito pois, como já foi referido no primeiro capítulo, a aprendizagem da linguagem escrita é um processo mais moroso (ver secção 2.3). De facto, já na observação inicial tinha sido latente uma dificuldade maior na escrita e um défice ao nível da compreensão leitora.

### 4.2.3 Colaborações

Como mencionado anteriormente, contou-se com a colaboração da psicóloga e investigadora Marisa Filipe do Laboratório da Fala, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, responsável pela avaliação do desenvolvimento e da linguagem (ver Anexo C). Foram marcadas três sessões individuais de 45 minutos (cada) num total aproximado de duas horas e 15 minutos para cada participante. Estas sessões tiveram lugar ao longo do mês de Fevereiro (três semanas), sendo avaliadas duas crianças com P.A, uma criança com PGD-SE e duas crianças da população normativa. Esta parceria, na qual assumi o papel de observadora, ofereceu-me as ferramentas iniciais necessárias e a aquisição de conhecimentos práticos, que foram facilmente extrapoláveis para a posterior intervenção.

Para além da Marisa Filipe, contei com o apoio de outros intervenientes neste estudo, como os profissionais e técnicos que trabalham na Unidade de Autismo em questão e que ajudaram na organização de todo o processo de avaliação das crianças, nomeadamente as educadoras, a professora de Educação Especial do B.D, e reconhecendo especialmente a ajuda das auxiliares educativas. No que diz respeito à colaboração na intervenção do B.D é de salientar o esforço da professora de Educação Especial e responsável por este menino, e no seu constante interesse no desenvolvimento do estágio, proporcionando *feedback* através das inúmeras conversas informais sobre o desempenho do aluno e sobre sugestões da postura a ter com o B.D, de forma a que o trabalho procedesse com qualidade. Houve igualmente a colaboração das Professoras da Escola Básica “B”, que me proporcionaram a oportunidade de ampliar a amostra e que se mostraram sempre disponíveis e atentas. Por último, é necessário referir a participação de todas as famílias das crianças do estudo, que permitiram a minha presença na unidade, o trabalho junto dos seus filhos, assim como a colaboração com o preenchimento dos questionários.

## 4.3 Instrumentos

Nesta secção serão apresentados os instrumentos utilizados na avaliação, tanto dos pronomes pessoais como do aspecto geral do desenvolvimento, e o material utilizado na intervenção.

### 4.3.1 Avaliação específica dos pronomes

A avaliação dos pronomes foi adaptada do teste utilizado no artigo de Mizuno e colaboradores (2011) referido na secção 3.2. Contactaram-se os autores para pedir informações adicionais sobre o procedimento e o material de estudo relatados no artigo, obtendo uma resposta positiva. Os autores proporcionaram, inclusive, todo o material usado, e a permissão da adaptação do teste para o presente estudo. Após analisar o material fornecido, decidiu-se escolher este instrumento de avaliação para avaliar o uso dos pronomes pessoais na amostra do estudo, inserindo algumas modificações e adaptações. Manteve-se a estrutura da tarefa proposta por Mizuno e colaboradores, que consiste num conjunto de 96 perguntas, distribuídas em quatro blocos, que apresentam diferentes condições geradas pseudo-aleatoriamente. Da mesma forma, a ordem de apresentação das perguntas foi também mantida, podendo ser consultado o anexo (Anexo D).

De seguida, explicitam-se as adaptações do teste:

- 1) Substituição das categorias originais (vegetables; buildings)<sup>2</sup> por categorias semanticamente semelhantes (alimentos; objectos). A escolha destas categorias dependeu em parte das imagens validadas disponíveis<sup>3</sup>, conseguindo criar a partir destas duas categorias que achámos apropriadas de acordo com a idade dos participantes. Por conseguinte, as palavras que se mantiveram (propostas por Mizuno et al., 2011) foram traduzidas para o português, e no caso das palavras rejeitadas pela pouca acessibilidade e frequência das mesmas no vocabulário das crianças portuguesas em idade escolar, foram substituídas por outras que considerámos de maior pertinência. A atribuição das palavras pode ser consultada na seguinte tabela:

|                  | <b>Itens</b><br>Versão portuguesa | <b>Itens</b><br>Original Mizuno et al. <sup>4</sup> |                   |
|------------------|-----------------------------------|---|-------------------|
| <b>ALIMENTOS</b> | Cenoura                           | Carrot  | <b>VEGETABLES</b> |
|                  | Bolo                              | Corn  |                   |
|                  | Pêra                              | Celery  |                   |
|                  | Tomate                            | Tomato  |                   |
| <b>OBJECTOS</b>  | Porta                             | House   | <b>BUILDINGS</b>  |
|                  | Saco                              | Igloo   |                   |
|                  | Chaves                            | Church  |                   |
|                  | Cama                              | Barn  |                   |

Tabela 3 - Equivalência das categorias do estudo adaptado

- 2) Modificação do material empregue na tarefa. No artigo original utilizaram um programa de computador onde, de forma automática e sequencial, apareciam as diferentes imagens, cada imagem representativa de uma fase, num total de 96 perguntas (consultar secção 3.2). Porém, no nosso instrumento de avaliação optou-se pela recriação deste processo em formato manual, já que não tínhamos os meios necessários para a criação

<sup>2</sup> Tradução livre: Vegetais / Edifícios

<sup>3</sup> Imagens proporcionadas por Selene Vicente e Marisa Filipe

<sup>4</sup> Tradução das categorias de Mizuno: categoria vegetais (cenoura; milho; aipo; tomate) categoria prédios (casa; iglô; igreja; celeiro)

de um *software* semelhante, e não podia ser aplicado o programa original dos autores já que se encontrava na língua inglesa. Por esta razão, procedeu-se à construção de um material que pudesse ser utilizado de uma forma rápida e eficaz. Como tal, foi criado um documento com as imagens ordenadas, no qual aparecem quatro imagens por folha, duas acima e duas em baixo, para que depois de impressas se pudesse recortar pela linha horizontal. O objectivo foi criar um material de utilização simples, uma vez que recortando o material como explicado, e dobrando depois as folhas pela linha vertical, obtêm-se cartões facilmente manipuláveis. Para aumentar a eficácia do instrumento, escreveu-se no verso da folha o bloco a que pertenciam e o número da pergunta a que diziam respeito; também foi desenhada uma seta no canto esquerdo ou direito (dependendo), de forma a antecipar ao avaliador o lado que deve ser virado. No mesmo sentido de conseguir uma aplicação ágil do teste, utilizaram-se quatro envelopes de diferentes cores (verde; amarelo; laranja; vermelho) contendo cada envelope um bloco diferente (A-B-C-D, respectivamente). Desta forma, a avaliação começa pelo envelope verde (A), pondo os envelopes dentro de uma caixa com um separador que a divide em dois compartimentos. No compartimento da frente colocam-se a totalidade dos cartões (24) e uma vez utilizados guardam-se no segundo compartimento. Assim, garante-se por um lado que os cartões não são misturados e, por outro, que ficam organizados para uma próxima utilização. Quando os cartões se encontram na totalidade no compartimento de atrás da caixa, guardam-se de novo no envelope respectivo, e reproduz-se o mesmo procedimento com os restantes envelopes. Todo este processo, respectivos materiais e mecanismos, garantem que o procedimento ocorre de forma igual para todos os participantes.



Figura 3 - Material da tarefa de avaliação dos pronomes

- 3) Adaptação do procedimento da tarefa em consequência da modificação do material original. O avaliador e o participante dispõem-se frente a frente, separados apenas por uma mesa.

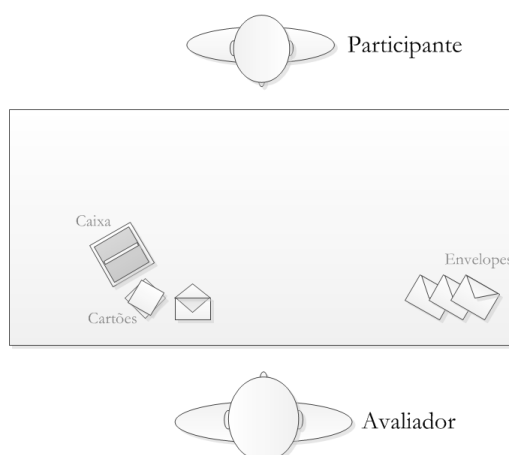


Figura 4 - Esquema representativo da disposição da tarefa dos pronomes

No primeiro momento, são dadas as instruções da tarefa de uma forma oral (ver anexo E). Depois de explicada a tarefa, treina-se com dois cartões, para testar se a criança compreendeu correctamente. De seguida, começa a avaliação, na qual o avaliador segura um cartão aberto de frente para a criança, de forma que o cartão fique no campo visual entre o avaliador (vê o verso do cartão) e o participante (consegue ver a frente do cartão desdobrado com as duas imagens). Uma vez que a criança tenha visualizado o cartão, passa-se à 2ª fase onde este é dobrado ao meio, de forma que uma das imagens seja visível apenas para a criança e a outra imagem apenas para o avaliador. Ainda com o cartão fechado, coloca-se a questão, aguardando pela resposta e registando-a na folha de cotações. Este procedimento pode ser consultado na seguinte ilustração.

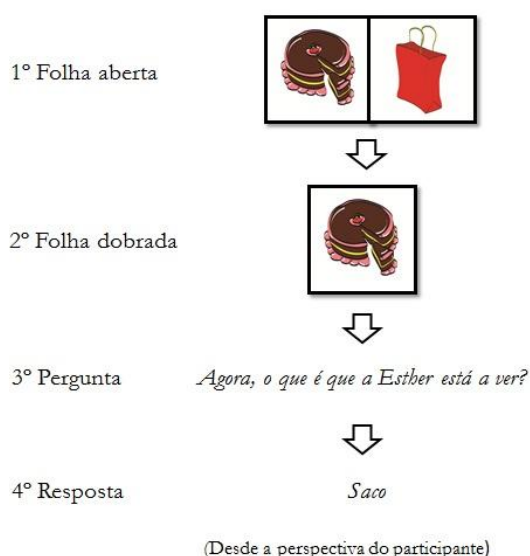


Figura 5 - Exemplo do instrumento de avaliação

- 4) Conservação das condições das perguntas propostas por Mizuno e colaboradores, para que cada pergunta possa fazer referência à perspectiva do participante ou à perspectiva do avaliador; podendo ser utilizado, inclusive, o nome próprio da criança e do avaliador ou em contrapartida os pronomes; e, por último, a formulação da pergunta através da partícula “Que...?” ou da partícula “Quem...?”. Todas estas questões e outras como a ordem das perguntas, a distribuição destas pelos quatro blocos, assim como quais são as imagens que aparecem em cada pergunta, foram cuidadosamente calculadas pelos autores nas tabelas que podem ser consultadas em anexo (anexo D). A partir das condições das perguntas que foram fornecidas pelo autor, teve lugar a criação das perguntas, seguindo rigorosamente as tabelas supracitadas.
- 5) Criação da folha de cotação com o objectivo de registar as respostas dos participantes. A folha é composta por quatro blocos (A-B-C-D), contendo cada bloco uma numeração de 24 perguntas. Na parte superior de cada folha, e com o objectivo de facilitar o registo, aparece uma série de itens. O primeiro deles é o “livro aberto”, onde são explícitas as imagens visíveis desde a perspectiva do participante. De seguida, aparece o “livro fechado”, que mostra qual é o objecto que fica visível para o participante. Aparece também a pergunta que tem de ser formulada, seguido do “objecto alvo” que serve para que o utilizador, em caso de dúvida, possa consultar de forma rápida o objecto sobre o qual se está a perguntar <sup>5</sup>. De seguida, no item da “resposta”, aparecem as duas possíveis respostas, destacando a negrito a resposta correcta. Segue-se a cotação, onde é necessário marcar se a resposta foi correcta ou não. Para possíveis dúvidas sobre a resposta, ou para anotação de algum outro comentário referente a cada pergunta, existe um último item de “observações” (ver exemplo da folha de cotação no anexo F).

Este instrumento de avaliação foi utilizado em dois momentos diferentes. Em primeiro lugar, na avaliação inicial dos pronomes, aplicada a um total de 9 crianças (2 da população normativa; 6 com P.A; e uma com PGD-SE), e num segundo momento, na avaliação intermédia realizada ao B.D.

### 4.3.2 Intervenção

No âmbito da intervenção foram utilizados instrumentos que podem ser divididos em duas partes diferentes: uma primeira referente aos instrumentos do domínio da oralidade e jogos, e uma segunda com os instrumentos do domínio da escrita e leitura.

#### (a) Instrumentos no domínio da oralidade e jogos

A primeira parte da intervenção foi direccionada para trabalhar o uso dos pronomes pessoais a partir da oralidade por meio de jogos, brincadeiras e diálogos.

---

<sup>5</sup> Este item coincide com a resposta correcta nas perguntas com “Que...?”. Porém, nas perguntas formuladas com “Quem...?” é especialmente útil, pois nestas perguntas a resposta do P é o nome do avaliador ou o nome do P (podendo utilizar os pronomes), mas não as imagens que conseguem ver, pelo que em um momento de dúvida sobre a que imagem está a fazer referência a pergunta, pode ser muito prático.

Para tal, recorreu-se a uma forte **componente visual**, onde o papel das imagens adquire bastante importância. Esta escolha não resulta do acaso, uma vez que está bem fundamentada na literatura, segundo a qual algumas crianças com P.A são visuais, isto é, processam melhor os suportes visuais comparativamente com outras formas de comunicação (Bogdashina, 2005; Grandin, 1996; Tissot & Evans, 2003). Por esta razão, os suportes visuais tais como objectos, imagens, fotografias, desenhos e palavras escritas ajudam especialmente as crianças com P.A a aumentar significativamente a compreensão, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem de conceitos abstractos (Cohen & Sloan, 2007; Meadan, Ostrosky, Triplett, Michna, & Fettig, 2011; Quill, 1995). Partindo da afirmação anterior, compreende-se que a aprendizagem dos pronomes pessoais seja difícil para estas, pelo que uma intervenção baseada em suportes visuais ajudará significativamente nesta aprendizagem. De seguida são fornecidos exemplos das actividades e tarefas que englobaram uma forte componente visual.

#### *Tarefas de perspectiva visual partilhada*

Recorreu-se à utilização de tarefas baseadas nas perspectivas visuais partilhadas nas sessões 1, 4, 5 e 7. Na 1ª sessão, e dentro da temática do carnaval, recriou-se a tarefa *divide task* (Hobson, Lee, et al., 2010). O objectivo desta actividade era o verificar se o B.D percebia as mudanças de perspectiva visual, que são requeridas na utilização dos pronomes, como explicado na revisão da literatura. O desenvolvimento da tarefa consiste em questionar o participante sobre o objecto visível para a criança ou adulto, testando também a perspectiva conjunta de um objecto. Nesta actividade é necessário um cartão disposto perpendicularmente na mesa, de modo a separar o campo visual do participante com a finalidade de que cada pessoa só tenha acesso visual a um objecto. De seguida, coloca-se um objecto na parte da criança e outro na parte do adulto, separados pelo cartão. Cada interveniente conhece o objecto que se encontra do outro lado. O objectivo é testar se a criança consegue pôr-se na perspectiva do outro e de perceber que a outra pessoa só consegue ver o seu próprio objecto.

Na 4ª e 5ª sessão foram utilizadas as tarefas de perspectiva visual simples e complexa, propostas no guia de intervenção prática de Howlin, Hadwin, e Baron-Cohen (1998) sobre como ensinar as crianças com P.A a perspectiva do outro. Dentro dos cinco níveis de compreensão dos estados informativos, foram recriados nesta intervenção os dois primeiros níveis. Na primeira sessão, testou-se o primeiro nível (perspectiva visual simples) cujo objectivo é entender que as pessoas podem ver coisas diferentes dependendo da perspectiva de cada um. O procedimento deste nível é idêntico à avaliação específica dos pronomes (questionar a criança sobre que é que cada um deles pode ver, alternando as perguntas), exceptuando que o material empregue nesta tarefa é um cartão que tem um objecto de cada lado, não sendo preciso dobrar a folha como na avaliação dos pronomes. Segundo os autores, para intervir neste nível, é necessário fazer pelo menos uma pergunta de três. No caso do B.D, não foi preciso aplicar o procedimento de ensino desta tarefa, visto que acertou todas as perguntas. Sendo assim, na sessão seguinte (5ª sessão) aplicou-se o teste da tarefa perspectiva visual complexa, que requer não só perceber que pessoas diferentes podem ver objectos diferentes, como também perceber como é que esses objectos se apresentam. O procedimento é o mesmo do anterior, usando apenas um cartão que contém o mesmo objecto dos dois lados, só que um deles está virado ao contrário. A pergunta neste caso é: “Quando olhas para a imagem, a moto está da maneira certa ou virada ao contrário?”. O participante acertou todas as perguntas pelo que, na mesma dinâmica anterior, não foi necessário realizar a parte do ensino.

Teve lugar uma última tarefa de perspectiva visual realizada através do jogo de mesa “quem é quem”. Neste jogo são requeridos dois participantes, cada um com um tabuleiro diferente

(vermelho-azul), contendo cada um 20 personagens. Os intervenientes têm que se situar frente a frente com o objectivo de adivinhar a personagem que escolheu a outra pessoa. Esta tarefa abrange a perspectiva visual simples, pois é preciso compreender que o outro jogador ao tentar adivinhar a nossa personagem pondera personagens diferentes das que seleccionamos no nosso tabuleiro, portanto as perspectivas são diferentes. Para além disso, o desenvolvimento de todo o jogo requer a utilização dos pronomes, já que ao tentar adivinhar a personagem, é necessário ir lançando perguntas de redução das hipóteses: “Ele tem óculos?” (no caso de saber que é do sexo masculino).

### *Actividades com imagens*

O recurso às imagens esteve presente em todas as sessões, à excepção da 1ª, onde se trabalhou a partir de objectos. As imagens das sessões 2, 3 e 6 foram utilizadas como recurso para a realização de diversas actividades, que tiveram o objectivo de incitar o emprego dos pronomes pessoais. Desta forma, a 2ª sessão foi dedicada às actividades plásticas (ver anexo H, 1 e 2) através das quais foram trabalhados de uma forma lúdica os pronomes. Por exemplo, a actividade de colorir o pirata consistiu em pintar o desenho em conjunto e por turnos, de forma que o B.D teve de memorizar quem é que pintava determinada parte do pirata, pois no fim foram lançadas perguntas: “Quem é que pintou a espada?”. Nesta actividade aplicou-se a estratégia das “palavras proibidas”, que consiste na proibição de dizer determinadas palavras, neste caso “Ester” e “B.D”, com a intenção de obrigar a criança a utilizar os pronomes pessoais. Com o objectivo de lembrar o participante desta regra, foram feitos uns cartões com o nome dos dois intervenientes, que foram riscados a vermelho pelo próprio B.D de uma forma simbólica. Na mesma dinâmica dos turnos efectuou-se a actividade de colorir o desenho do agricultor. Esta tarefa também teve como objectivo aumentar a linguagem expressiva do B.D na temática específica dos pronomes, mas alargando-a para outras temáticas que surgissem a partir da imagem, pelo que o B.D teve de dirigir o jogo, dizendo quem tinha de pintar determinado elemento (ex: “eu pinto o porco”; “tu pintas o milho”). A actividade de colorir o desenho do agricultor, que ao princípio se revelou árdua, porque o participante já não queria trabalhar mais, tornou-se muito apelativa no final, pois o participante tentou desafiar-me pintando o porco da imagem de um modo pouco comum (decidiu pintá-lo de verde) e aguardando a reacção do adulto. No meu turno, pintei a nuvem de laranja e o B.D fez a exigência de que eu não pintasse as nuvens de laranja, pois “as nuvens são azuis!”. Eu disse que esta nuvem era laranja, já que o seu porco era verde. A partir desse momento, começou uma divertida história com agricultores modernos de calças vermelhas e bolsos cor-de-rosa. Na 3ª sessão, as imagens foram o próprio material manipulável, através das quais foram feitas várias classificações. Na actividade das profissões (cozinheira/agricultor) foram mostradas ao B.D imagens com objectos que ele tinha de classificar como pertencentes à cozinheira ou ao agricultor (palavras proibidas: cozinheira; agricultor). Perante a pergunta “de quem é?”, o participante teria de responder “a colher é dela”, por exemplo, (ver anexo H, 3).

Na 6ª sessão foram utilizados os cartões do jogo “quem é quem” (apenas os cartões, sem os tabuleiros, (consultar Anexo H, 4)). O objectivo foi familiarizar o participante com os cartões do jogo e especificamente com as diferentes características das personagens com a finalidade de facilitar o desempenho do B.D na sessão seguinte (7ª sessão). Por este motivo treinou-se a observação e classificação das personagens a partir das características comuns: pessoas com óculos; pessoas com expressão triste; cor de cabelo loira; bigode/barba, entre outras. A actividade apresentou algumas dificuldades à criança, sendo estas ultrapassadas com o treino e aplicadas na 7ª sessão através do jogo “quem é quem” (Ver material no anexo H, 5).

### *Actividades com objectos*

Para além da componente visual, outra questão que se teve em consideração no planeamento das estratégias a utilizar na intervenção, foi criar actividades através do **brincar**, de forma que despertassem desafio e interesse na criança, mas que por outro lado fossem acessíveis ao nível da funcionalidade, de modo a prevenir a frustração.

Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tónico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafios, ela fica preguiçosa e emburrecida. (Alves, 2004, p. 39).

Como os pronomes pessoais podem ser trabalhados desde qualquer área temática, foram criadas várias oportunidades de aprendizagem a partir do brincar. Por exemplo, na 1ª sessão realizada com o B.D, e aproveitando a temática do carnaval, a criança teve a oportunidade de brincar com diferentes tipos de adereços motivados pela época.



Figura 6 - Parte do material da actividade do carnaval

Novamente, nesta actividade, teve de ser utilizada a estratégia das palavras proibidas (“Ester” e “B.D”), a partir da qual se trabalhou a utilização dos pronomes: “e agora quem é que tem o chapéu do *cowboy*?”. Após várias actividades deste género, e com o objectivo de tentar descobrir o nível de jogo simbólico da criança, teve lugar uma “guerra” de pistolas entre o pirata e o cowboy, actividade mais livre, onde também foram utilizados os pronomes pessoais (pois ainda se mantinha a regra principal do jogo que era “as palavras proibidas”).



## (b) Instrumentos no domínio da escrita e da leitura

Nesta segunda parte da intervenção, as componentes da leitura e da escrita tiveram um papel primordial. Num primeiro momento, a partir de **imagens**, incitou-se à escrita dos pronomes pessoais (ver anexo I, 1). Uma vez verificada a correcta escrita dos pronomes pessoais, avançou-se com a intervenção, retomando a última temática abordada na parte oral: a descrição. Desta maneira e com o objectivo final de o participante escrever um pequeno texto descrevendo-me, começou um processo de ensino da organização textual. Com esta finalidade introduziu-se um novo suporte visual, as **palavras escritas**, aparecendo estas sozinhas sem acompanhamento da imagem. Através deste recurso foram utilizados cartões pequenos (contendo cada um, uma ou duas palavra) que foram classificados lexicalmente e por hierarquia, de modo a que dentro do grupo “características físicas” tínhamos, por exemplo, o subgrupo “cabelo”, que por sua vez englobava palavras como “encaracolado, liso, castanho” (ver anexo I, 2). Esta estratégia de ensino, baseada na construção de um esquema visual de categorias facilmente manipulável, justifica-se de acordo com a concepção teórica. Realizar este esforço de associação de umas palavras a outras, como pertencentes a uma mesma categoria, encontrar palavras antónimas (encaracolado-liso; grande-pequeno; alta-baixa; gorda-magra; bonita-feia; antipática-simpática), assim como exercitar o pensamento analítico e global (das características específicas às gerais e vice-versa), dar-lhe-ia ao participante as ferramentas necessárias para poder organizar melhor a redacção da descrição posterior. Desta forma, na 10ª sessão, onde decorreu a redacção da descrição, discutimos previamente a ordem de apresentação das características que iriam ser expostas, chegando ao acordo dos seguintes tópicos: 1) Apresentação da Esther; 2) Personalidade; 3) Características físicas (corpo); 4) Cabeça (cabelo, orelhas, olhos); 5) Roupas (ver anexo I, 3).

Nas sessões anteriores, o B.D demonstrou rejeição à tarefa quando a componente da escrita era introduzida (e não tanto da leitura), o que provocou uma dificuldade em motivá-lo para a actividade. Chegou-se à conclusão que nas sessões seguintes teria que ser introduzido algum elemento que despertasse novidade e gosto na sua realização. Nesta procura do elemento inovador e após algum período de reflexão, decidiu-se recorrer ao uso do **computador**, pois foram encontradas evidências de intervenções baseadas nesta tecnologia, com resultados satisfatórios (Goldsmith & LeBlanc, 2004). Relativamente às ferramentas adoptadas nas sessões 11, 12, 13 e 14 incluem-se o teclado do computador para a escrita do B.D, e o ecrã do mesmo para a visualização das actividades.

Seguiu-se assim a sessão 11, onde foi apresentada uma série de palavras escritas misturadas que tinham “escapado” dos seus lugares (ver anexo I, 4). Foi pedido ao participante para ajudar na organização das palavras, de forma a criar **frases** com sentido. Desta maneira, o B.D foi mexendo as palavras com o rato e colocando no lugar certo. O objectivo da actividade seguinte era a formulação de frases a partir das pessoas das quais se fazia referência à esquerda do ecrã (consultar de novo o anexo I, 4).

A seguinte sessão (12) foi a que mais agradou ao participante, coincidindo com a actividade em que escreveu o **texto** mais comprido. A tarefa consistiu na organização de várias imagens que pertenciam ao procedimento de lavar a roupa à máquina, facto que fascina o B.D (ver anexo I, 5). Deste modo, organizou as imagens correctamente, e de forma rápida. Quando foi requerido ao participante que escrevesse o processo de como se lava a roupa à máquina, ele não apresentou nenhuma queixa e dispôs-se à redacção do mesmo. Nesta sessão o tempo passou tão rápido que a correcção do texto do B.D teve de ficar para a sessão 13. De forma a planear a correcção do texto em conjunto com o BD, foi elaborada uma forma através da qual ele não se sentisse muito frustrado ou sobrecarregado, pois por vezes o processamento da informação, sobretudo quando requer vários passos, parece colapsar a atenção do B.D,

ficando completamente esgotado e conseqüentemente desinteressado. Como tal, foi-lhe apresentado o texto original que ele escreveu e que voltou a ler. No fim, foram-lhe apresentadas algumas sugestões do texto que ele tinha escrito, através de códigos como, por exemplo, se aparecesse uma palavra sublinhada, o participante teria de procurar outra palavra que se encaixasse melhor naquele contexto; porém, se aparecesse um quadrado azul com espaço em branco, teria que procurar uma frase ou palavra que poderia complementar ou melhorar o sentido da frase inicial. Estas palavras sugeridas eram “conectores”, pois observou-se tanto a nível da linguagem oral como da escrita, uma falha na coesão textual, delineada, sobretudo, pela falta destes conectores para articular e ligar os acontecimentos. Por último, o participante tinha de ter em atenção as frases que aparecessem em azul (frases originais escritas pelo B.D) que tinham de ser reformuladas (ver anexo I, 6).

Para terminar a intervenção, teve lugar uma sessão dedicada à **compreensão leitora** e à substituição de nomes por pronomes no texto. Foi inventada uma história sobre dois irmãos, que pode ser consultada no anexo I-7, a partir da qual o B.D tinha de responder a perguntas de compreensão leitora, com o objectivo de confirmar se de facto entendeu o que tinha acontecido. No final, foi pedida uma pequena descrição da personagem principal, obtendo uma breve redacção da mesma.

## Capítulo 5

# Resultados

### 5.1 Avaliação dos pronomes

Relativamente aos resultados, verificou-se que 4 dos participantes com P.A erraram alguma pergunta do teste, enquanto 3 acertaram por completo. Os quatro participantes obtiveram taxas de acerto de aproximadamente 79%, 85%, 96% e 98%. Em relação à amostra da população normativa, não se verificou nenhum erro nas respostas.

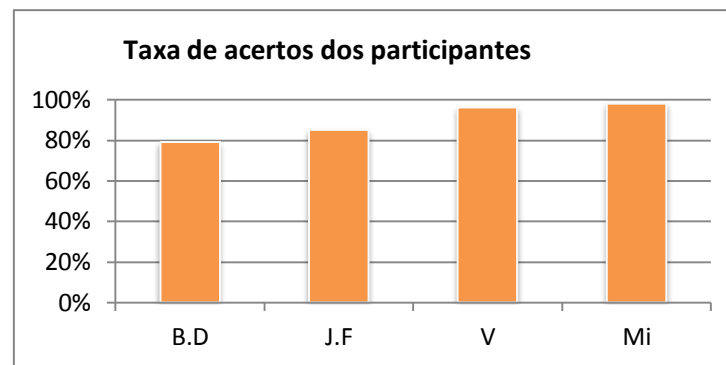


Figura 7 - Gráfico ilustrativo dos acertos dos participantes

De seguida, serão apresentados os dados relativos a cada condição. Em primeiro lugar, em relação à formulação da pergunta com a partícula interrogativa “que” *versus* “quem”. De uma forma geral, encontram-se dados relevantes, sendo que os participantes erraram mais nas perguntas formuladas com “que” comparativamente às perguntas formuladas com “quem” (total de perguntas erradas 34 *vs* 7). Estes dados podem ser consultados na seguinte tabela.

| Participantes | Erros             |                    |
|---------------|-------------------|--------------------|
|               | Perguntas com QUE | Perguntas com QUEM |
| B.D           | 20                | 1                  |
| J.F           | 9                 | 5                  |
| V             | 3                 | 1                  |
| Mi            | 2                 | 0                  |
| TOTAL =       | 34                | 7                  |

Tabela 4 - Resultados: Partículas interrogativas utilizadas nas perguntas “que” *versus* “quem”

Se os dados forem analisados por blocos (A,B,C,D), corrobora-se que aqueles que apresentaram maior dificuldade (bloco A=17 erros; bloco C=17 erros) foram os blocos correspondentes com a formulação da pergunta “Que”; enquanto os blocos com maior percentagem de acertos (bloco B=4 erros e bloco D=3 erros) foram aqueles onde apareceram as perguntas com “quem”, como apresentado na seguinte tabela:

| <b>Participantes</b> | <b>Bloco A</b><br>(“Que”) | <b>Bloco B</b><br>(“Quem”) | <b>Bloco C</b><br>(“Que”) | <b>Bloco D</b><br>(“Quem”) |
|----------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <b>B.D</b>           | 8                         | 1                          | 12                        | 0                          |
| <b>J.F</b>           | 6                         | 2                          | 3                         | 3                          |
| <b>V</b>             | 1                         | 1                          | 2                         | 0                          |
| <b>Mi</b>            | 2                         | 0                          | 0                         | 0                          |
| <b>TOTAL=</b>        | 17                        | 4                          | 17                        | 3                          |

Tabela 5 - Resultados dos erros por blocos (A, B, C, D)

Relativamente ao total de erros dados pelos participantes (Total= 41), 6 deles foram relativos à perspectiva do participante e os outros 35 erros relativos à perspectiva do avaliador. Isto é, todos os participantes erraram mais vezes nas perguntas que questionavam a perspectiva do avaliador, do que naquelas que questionavam a própria perspectiva do participante, como pode ser verificado na seguinte tabela:

| <b>Participantes</b> | <b>Perspectiva do Participante</b> | <b>Perspectiva do Avaliador</b> |
|----------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <b>B.D</b>           | 0                                  | 21                              |
| <b>J.F</b>           | 5                                  | 9                               |
| <b>V</b>             | 1                                  | 3                               |
| <b>Mi</b>            | 0                                  | 2                               |
| <b>TOTAL =</b>       | 6                                  | 35                              |

Tabela 6 – Resultados dos erros: Ponto de vista do Participante *versus* Ponto de vista do Avaliador

Também foram contabilizados os erros dos participantes, tendo em conta se a pergunta era realizada utilizando os nomes próprios dos mesmos ou se, pelo contrário, recorria-se ao uso dos pronomes para se referir a estes. Deste modo, encontrou-se que os erros foram mais frequentes quando se fez a pergunta com os nomes, em comparação com os pronomes. Ainda assim, na maioria dos participantes (B.D, V, e Mi) estas diferenças não foram muito expressivas, encontrando-se valores muito semelhantes. Porém, nos resultados do J.F pode ser encontrada uma maior diferença (nomes=10 *vs* pronomes=4), de acordo com a seguinte tabela:

| <b>Participantes</b> | <b>Nomes</b> | <b>Pronomes</b> |
|----------------------|--------------|-----------------|
| <b>B.D</b>           | 11           | 10              |
| <b>J.F</b>           | 10           | 4               |
| <b>V</b>             | 2            | 2               |
| <b>Mi</b>            | 1            | 1               |
| <b>TOTAL =</b>       | 24           | 17              |

Tabela 7 - Resultados: Utilização dos Pronomes *versus* Nomes

## 5.2 Intervenção

Relativamente aos resultados da 1ª parte da intervenção constatou-se que para além da utilização formal dos pronomes pessoais que era requerida nas actividades, o B.D conseguiu empregar os pronomes em contexto informal. Desta forma, a própria criança usou-os por iniciativa própria, em vez de utilizar o nome próprio. Na produção oral dos pronomes, verificou-se a capacidade do participante de fazer referência a ele próprio utilizando o pronome “eu”, sendo consciente do significado do mesmo. Os resultados da actividade do carnaval da sessão 1 revelaram que a imaginação do B.D no que respeitava ao desenvolvimento da acção durante o jogo era bastante limitada. Porém, a actividade resultou muito divertida e foi a melhor maneira de ganhar a confiança do participante e, sobretudo, de assegurar a vontade de ele querer voltar a trabalhar nas próximas sessões. Uma vez que o B.D não apresentou problemas na utilização dos pronomes nas sessões 1, 2 e 3, optou-se por continuar a intervenção oral com as tarefas de perspectiva visual partilhada de Howlin et al. (1998) e que já foram referidas na secção 4.3.2(a). O motivo da utilização destas tarefas foi o de tentar perceber se o participante teria errado o teste inicial dos pronomes como resultado dos efeitos associados à problemática da teoria da mente. De acordo com esta teoria, as crianças com P.A manifestam dificuldades em colocar-se no lugar do outro, facto que poderia implicar os erros de inversão pronominal. Através das sessões 4, 5 e 7, confirmou-se que o B.D não manifestou dificuldades nas tarefas que implicavam perspectivas visuais diferentes, com o uso dos pronomes pessoais, concluindo correctamente as actividades e com um desempenho ágil. No fim da intervenção oral, foi feita uma avaliação intermédia onde se procedeu à repetição da avaliação específica dos pronomes pessoais, na qual o participante obteve uma percentagem de acertos de 100%.

Uma vez analisada a correcta utilização dos pronomes na componente da intervenção oral, passa-se a apresentar os resultados da segunda parte da intervenção na componente escrita. Em primeiro lugar, o B.D manifestou-se bastante motivado na realização das tarefas no computador. Em consequência, o resultado destas sessões foi muito gratificante ao verificar que o participante ficou ansioso por ver que mais havia para fazer (quando o normal era: “já não quero mais”).

Nesta intervenção constatou-se a correcta compreensão dos pronomes “eu”, “ela” e “eles” através de uma actividade na qual se pretendia que o participante ordenasse as palavras com a finalidade de construir frases coerentes. Alguns exemplos que corroboram estes resultados são: “Eles brincam às apanhadas”, “Ela gosta de dançar”, “Eu gosto de passear de bicicleta”, entre outros. Porém, quando foi solicitado ao participante que escrevesse uma frase a partir de tópicos, notaram-se alguns erros pronominais que podem ser consultados na seguinte tabela:

| <b>Tópicos que foram dados</b> | <b>Frases criadas pelo B.D (com erros de concordância)</b> | <b>Pronome pretendido</b> |
|--------------------------------|--|---------------------------|
| <b>Amigos do B.D e o B.D</b>   | Eles e eu adoram estudar e ler                             | Nós                       |
| <b>O B.D e a irmã do B.D</b>   | Eu e ela aprenderam a fazer compras do supermercado        | Nós                       |

Tabela 8 - Exemplo dos erros dos pronomes na escrita

Repare-se na utilização das palavras “eles e eu” em vez de “nós” no item “os amigos do B.D e o B.D”. Perante esta situação decidiu-se fornecer pistas ao participante dizendo-lhe que quando se refere aos amigos mas também a ele próprio, emprega-se «uma palavra que é...» (aguardando a resposta do B.D, que manifestou não a saber). De novo, insistiu-se: «desde o teu ponto de vista, se estás com os teus amigos, não dizes “eles”, pois tu formas parte dos teus amigos, não é? Então dirias...». A resposta da criança foi novamente “eles” e portanto decidiu-se fornecer a resposta correcta ao participante (resposta = “nós”) ao mesmo tempo que foi explicado através do item “o B.D e eu” que, nesse caso, também seria “nós”, porque estávamos os dois juntos, e fazendo referência a ambos. Esclareceu-se que a palavra “eles” não era correcta, pois esta era utilizada para fazer referência a outros que não estivessem presentes connosco ou que estivessem longe de nós, por exemplo. Após dar estes exemplos à criança, continuou-se com a construção da segunda frase relativa ao tópico **“O B.D e a irmã do B.D”** onde o participante fez a seguinte evolução:

- 1) «Ele e ela gostam da Joana»<sup>6</sup>. (O “ela” refere-se à Joana que por sua vez é a irmã do B.D pelo que lhe apresentei a seguinte questão: «a Joana gosta da Joana?»).
- 2) Perguntou-se ao participante se conseguia juntar as palavras “eu” e “ela” numa só. O resultado foi o seguinte: «Eu e a minha irmã gostam dela, gostam». A reacção a esta resposta foi: «Há outra forma de pôr isso, lembra-te do que eu te disse há bocado». Resposta do B.D «eu e ela gostam».
- 3) Seguiu-se a sugestão voluntária do participante da seguinte frase: «Eu e ela aprenderam a fazer compras do supermercado», nomeando todos os alimentos que compravam no supermercado.
- 4) Após verificar que o participante apresentava dificuldades na compreensão deste item, esclareceu-se da seguinte maneira: «Eu e ela numa palavra é “nós”, certo? Se fosse com “nós” como seria a frase?»
- 5) A criança respondeu: «Nós aprenderam...hmm, seria nós ou vós?»
- 6) Afirmou-se que era “nós”.

Como já se tinha insistido bastante com o participante, e com a finalidade de evitar que ficasse frustrado e em consequência rejeitasse a actividade, decidiu-se manter a frase tal e como ele a tinha escrito e passar ao seguinte tópico (“O B.D e a Ester”). Como este tópico tinha sido utilizado de exemplo previu-se que à partida, seria mais fácil para ele. A resposta da criança a este tópico foi rápida: «nós somos amigos».

Para além dos problemas verificados anteriormente, puderam ser corroboradas dificuldades na concordância dos pronomes quando inseridos em contexto textual, o qual tinha sido escrito pela criança na sessão 12.

---

<sup>6</sup> Nome fictício

Leia-se o seguinte excerto onde o participante descreve o processo de lavar a roupa à máquina:

A minha mãe e eu vamos escolher roupas brancas. Depois juntamos as roupas dentro da máquina de lavar. Juntamos o detergente na tampa da maquina de lavar e juntamos o amaciador e depois usamos a temperatura 30 C e carregamos start. Quando estavam limpas e bem cheirosas não fez espuma. E depois já lavou se abrir porta da maquina de lavar desligamos a roda da maquina e tiramos as roupas se estavam limpas. Estendemos as roupas para secar e arrumamos as **vossas** roupas se estavam secas e dobramos as roupas no armário.<sup>7</sup> B.D 15-05-2012

Como pode ser confirmado no texto, para além do erro do pronome na utilização de “vossas” em vez de “nossas”, pode verificar-se uma escrita com dificuldades na coesão textual. É de alertar que este texto foi escrito após trabalhar o processo de lavar a roupa à máquina. Constatou-se também que partindo do interesse da criança, foi muito fácil trabalhar com ela, não havendo nenhum momento de frustração ou rejeição. Na sessão 13, como já explicado nos instrumentos na secção 4.3.2, foi trabalhada a correcção deste texto junto da criança, revelando um bom desempenho na medida em que o B.D conseguiu substituir as palavras do texto de uma forma ágil, e inclusive reestruturar a frase inicial confusa de forma a ganhar mais coerência. Esta actividade superou as expectativas quando foi constatado que o B.D percebeu à primeira o objectivo da actividade, concluindo-a satisfatoriamente

Na última sessão (14), trabalhou-se a compreensão leitora a partir de uma história de dois irmãos “A Maria e o João” onde foi solicitado ao B.D a substituição dos nomes próprios das crianças pelos pronomes. O texto foi inventado, recorrendo propositadamente à redundância dos nomes com o fim do participante resolver este problema. O B.D gostou da tarefa e não apresentou problemas na resolução da mesma (consultar actividade no anexo I-7).

---

<sup>7</sup> Este texto é a versão original escrita pelo participante B.D pelo que contem erros gramaticais.





## Capítulo 6

# Discussão e conclusão

Através dos resultados da avaliação específica dos pronomes, onde quatro de sete participantes com P.A erraram algum item do teste (ver secção 5.1) podemos corroborar a hipótese de que existe uma problemática neste âmbito. A partir dos dados da Tabela 6, onde se verifica um maior número de erros quando é questionada a perspectiva do avaliador (perspectiva do outro), em alternativa à perspectiva do participante (perspectiva própria), constata-se dificuldades em colocar-se no lugar do outro. Desta forma, pode-se concordar com Mizuno e colaboradores (2011), segundo os quais as dificuldades destas crianças poderão residir mais na problemática de perceber o mundo social, já que a mudança deíctica requer a identificação do próprio e do outro, hipótese que poderá suplantará as tradicionais concepções de que a mudança deíctica é consequência do défice na linguagem destas crianças. Porém, na intervenção não foram verificados problemas nas tarefas de perspectiva visual partilhada, podendo dever-se à insistência das actividades que trabalhavam esta problemática. É curioso o facto de alguns participantes (B.D, J.F, V) errarem as perguntas iniciais, nos exercícios de treino, de forma que a primeira vez, que foram questionados com a perspectiva do avaliador, erraram nomeando aquele objecto que eles próprios conseguiam ver. Teve-se o cuidado de verificar que os participantes entenderam a actividade, solicitando aos mesmos para se levantarem do seu lugar e verem pessoalmente o lado do cartão do avaliador. Após esta medida só um participante das três crianças voltou a falhar reiteradamente a perspectiva do avaliador (B.D), facto que foi interpretado como havendo realmente um problema neste âmbito.

Incontestavelmente, os resultados encontrados neste estudo não podem ser comparados com o estudo de Mizuno e colaboradores (2011), pelo facto de que a adaptação das tarefas e do material implicou diferenças consideráveis, que não permitem a comparação entre os dois estudos. Entre estas diferenças encontra-se a utilização de recursos diferentes, pois no estudo de Mizuno e colaboradores recorreu-se ao computador e no presente estudo desenvolveu-se uma tarefa com material manipulável. A vantagem do computador é que favorece a concentração dos participantes, na medida em que não têm de interagir com pessoas e não ficam constrangidos ou distraídos. Porém, a grande desvantagem é que pode apresentar resultados pouco fiáveis, na medida em que as respostas são automatizadas e não existe a preocupação de tentar confirmar se o participante está a perceber o objectivo da tarefa. Os resultados poderão ser relativamente melhores no presente estudo pela razão de termos tido esses cuidados em questão. A população alvo dos estudos foi também diferente, e no estudo de Mizuno e colaboradores foram avaliados adultos, sendo que no presente estudo o objectivo foi avaliar crianças e jovens entre 7 e 17 anos. Outra diferença entre os dois estudos reside na formulação de objectivos, pois no estudo de Mizuno e colaboradores tentaram encontrar, através de ressonâncias magnéticas, áreas cerebrais mais ou menos activas, que explicassem a dificuldade das mudanças deícticas durante a realização das tarefas de perspectiva visual partilhada dos adultos. Porém, no presente estudo, o objectivo da tarefa de avaliação foi verificar quais os níveis de acuidade dos participantes na realização da tarefa para a posterior

intervenção. Como os autores do artigo não discriminaram os resultados dos erros dos pronomes por perguntas, pois não era o seu objectivo principal, não foi possível a comparação dos erros das tarefas de ambos os estudos.

Relativamente aos resultados da intervenção, concretamente na 1ª parte (componente oral), considerámos, através das observações efectuadas, que foram bastante positivos, uma vez que o B.D realizou correctamente todas as actividades propostas. Nesta primeira intervenção, observou-se a correcta produção oral dos pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele”, “ela”, “eles” e “elas”. O sucesso desta intervenção pode ser corroborado a partir dos resultados obtidos pelo participante na avaliação intermédia (100% de acertos). A diferença do desempenho da criança da avaliação inicial, que teve lugar em Janeiro (21 erros), relativamente à avaliação intermédia, que decorreu no mês de Abril (0 erros), sugere uma evolução na aprendizagem do uso correcto dos pronomes pessoais. De uma forma geral, os resultados da segunda parte da intervenção, focada na componente escrita, foram também positivos e satisfatórios. Nesta intervenção, o participante acabou por apresentar um maior interesse e motivação na consecução das tarefas, facto que pode ter estado relacionado com os próprios interesses da criança (máquina de lavar a roupa). Relativamente à utilização dos pronomes na sessão 11, onde o B.D teve de ordenar em várias frases as palavras que estavam descolocadas, os resultados foram satisfatórios, já que não se apresentaram dificuldades na organização das palavras para formar frases. Ao verificar-se uma falha de coerência nos textos e até nas produções orais, procurou-se estruturar as actividades de forma a fornecer ao participante estratégias para o ajudar a vencer estas dificuldades como, por exemplo, nas actividades da descrição da Esther e de redacção de um pequeno texto sobre o processo de lavar a roupa à máquina. Em ambas as situações, antes do participante realizar a tarefa, procurou-se fornecer ferramentas para melhorar a organização do pensamento, encontrando resultados muito positivos. Por exemplo, perante a incoerência apresentada pelo B.D na narração oral do processo de lavar a roupa, optou-se pela apresentação de imagens representativas de cada uma das fases. Após serem ordenadas, o B.D dispôs-se a redigir o texto em questão, apresentando também problemas na organização textual, pelo que se facultou um modelo de organização do pensamento através de perguntas como («pronto, e agora que já meteste o detergente, o que é que fazemos a seguir?»). O objectivo de dar o exemplo à criança de como é que se deve organizar a informação permitiu que, pouco a pouco, ela própria conseguisse implementar estas estratégias autonomamente.

De uma forma geral, verificou-se que desde os erros dos pronomes dados oralmente em Janeiro pelo B.D até a correcta utilização destes em Maio, houve uma mudança em consequência da intervenção individualizada que teve lugar durante estes 4 meses. Relativamente aos erros de pronomes na escrita, verificaram-se alguns, contudo, não pode ser afirmado que foram erradicados, pois não houve uma avaliação final da intervenção da escrita. O motivo de não se ter criado um instrumento de avaliação para testar os resultados da 2ª parte (componente escrita e leitura), deveu-se a que a finalidade desta intervenção residiu no processo e não tanto na avaliação do produto, até porque desenvolver um instrumento de avaliação neste âmbito requeria fazer comparações da produção textual do participante comparativamente a crianças da população normativa ou outras crianças com P.A. De novo, insiste-se no interesse no processo desta intervenção, no sentido de realçar as estratégias que foram implementadas, para ajudar o participante a ganhar ferramentas para obter sucesso nas tarefas relacionadas com a escrita dos pronomes.

Conclui-se que a intervenção individualizada reiterada e focada em aspectos específicos da linguagem resulta em evoluções notórias como foi patente no caso do B.D. Desta forma, a intervenção realizada no âmbito do estágio verificou evidências de sucesso. Os objectivos iniciais propostos foram atingidos, na medida em que se obteve um leque de conhecimentos

sobre a Perturbação Autística no geral e sobre os défices na comunicação, nomeadamente nos pronomes pessoais. Realizou-se, também, a adaptação do instrumento de avaliação a que nos propusemos, assim como a delineação e posterior concretização de uma intervenção. Em consequência, realça-se a importância do acompanhamento individualizado e investimento em intervenções personalizadas.

Porém, os resultados não podem ser generalizáveis, na medida em que a amostra avaliada foi reduzida. Outra limitação encontra-se na avaliação da escrita, nomeadamente na impossibilidade de criar um instrumento de avaliação desta componente. Contudo, as dificuldades burocráticas sentidas a respeito do acesso ao local de trabalho fizeram com que o processo se atrasasse, não sendo possível abranger uma avaliação destas dimensões.

Neste sentido, seria interessante ampliar a amostra em futuros trabalhos de investigação, alargando-a inclusive, a participantes com P.A da população adulta. Por outro lado, seria enriquecedor avaliar crianças com P.A com idades inferiores à dos participantes da nossa amostra (menores de 7 anos), pelo motivo de apresentarem uma comunicação mais imatura e consequentemente mais propensa aos erros de inversão pronominal. Esta proposta requereria o desafio da adaptação da tarefa de avaliação dos pronomes, implicando a simplificação das perguntas (mais curtas e directas). Desta forma, poderia ser necessário o desenvolvimento de um novo procedimento, que permitisse avaliar a diferença do uso dos pronomes entre crianças que estão a aprender a linguagem e aquelas em idade escolar, com um domínio da linguagem oral e escrita relativamente bons. Outras possibilidades de realização de estudos futuros poderiam incidir na adaptação do material para formato digital ou até desenvolver um estudo comparativo do uso dos pronomes pessoais dos diferentes tipos da PGD, com o objectivo de analisar a diferença entre os graus mais severos e os mais leves.

# Bibliografia

- Alves, R. (2004). O desejo de ensinar e a arte de aprender. *Campinas: Fundação Educar Dpaschoal*.
- Amorim, C., & de Sousa, C. (2006). Gramática da Língua Portuguesa: Porto, Areal.
- Andrade, A.M.L. (2009). Demonstrativos e [ana] fóricos em Latim. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*(1), 155-171.
- APA. (2000). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (reimpr) - DSM - IV - TR* (4. rev ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 210-215.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Scott, F.J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F.E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500-509.
- Bartak, L., & Rutter, M. (1974). The use of personal pronouns by autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(3), 217-222.
- Bartolucci, G., & Albers, R.J. (1974). Deictic categories in the language of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(2), 131-141.
- Bastos, N.B. (2006). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*: Editora PUCSP EDUC.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Macmillan.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication Issues In Autism And Asperger Syndrome: Do We Speak The Same Language?* : Jessica Kingsley Publishers.
- Boucher, J. (2003). *Language development in autism*.
- Brasic, J.R. (2008). Pervasive Developmental Disorder: Autism. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Cardoso, Elma, & Lessa-de-Oliveira, Adriana. (2007). Consciência e automatismo na aquisição da escrita *Pesquisa em Estudos da linguagem IV*: Edições UESB.
- Carvalho, José G. Herculano. (1973). *Teoria da Linguagem* (Vol. II). Coimbra.
- Cohen, M.J., & Sloan, D.L. (2007). *Visual Supports for People With Autism: A Guide for Parents and Professionals*: Woodbine House.
- da Silva, S.D., & Lessa-de-Oliveira, A. (2007). Elementos da oralidade no input de aquisição da escrita *Pesquisa em Estudos da Linguagem IV* (pp. 27): Edições UESB.
- DeVito, Joseph A. (1967). Levels of abstraction in spoken and written language. *Journal of Communication*, 17(4), 354-361. doi: 10.1111/j.1460-2466.1967.tb01193.x
- Dias, I.M.S. (2010). *Sinonímia-campo semântico-contexto-texto: uma análise sinonímia com particular relevância para as expressões idiomáticas: estudo sistemático e contrastivo*. (Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem (área do conhecimento em Linguística Alemã)), Universidade do Minho.
- Dunphy-Lelii, S., & Wellman, H.M. (2011). Delayed self-recognition in autism: A unique difficulty? *Research in Autism Spectrum Disorders*.
- Evans, K.E., & Demuth, K. (2011). Individual differences in pronoun reversal: Evidence from two longitudinal case studies. *Journal of Child Language*, 1(1), 1-30.
- Fay, W.H. (1969). On the basis of autistic echolalia. *Journal of Communication Disorders*, 2(1), 38-47.
- Fay, W.H. (1979). Personal pronouns and the autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 247-260.
- Fernandes, F.D.M. (1994). A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. *Rev. Neuropsiq da Inf. Adolesc*, 2(3), 5-10.
- Filipe, M.G., & Vicente, S.G. (2011). Teste de competências prosódicas para falantes do Português Europeu. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*, Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(4), 365-382.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *The Journal of clinical psychiatry*, 66, 3.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598.
- Fonseca, F.I. (1989). Deixis tempo e narração.
- França, M.P., Wolff, C.L., Moojen, S., & Rotta, N.T. (2004). Aquisição da linguagem oral. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*: Cambridge University Press.
- Frith, U. (1998). What autism teaches us about communication. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 23(2), 51-58.
- Geraldi, J.W. (1996). Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 31(0).
- Giarelli, E., & Gardner, M. (2012). *Nursing of Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Integrated Care Across the Lifespan*: Springer Publishing Company.
- Goldsmith, T.R., & LeBlanc, L.A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(2), 166-178.
- Goldstein, S., Naglieri, J.A., & Ozonoff, S. (2008). *Assessment of Autism Spectrum Disorders*: Guilford Press.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M.C., Monteiro, P., & Soares, R. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*: Ministério da Educação.
- Grandin, T. (1996). *My experiences with visual thinking sensory problems and communication difficulties*: Center for the Study of Autism.
- Hobson, R.P., García-Pérez, R.M., & Lee, A. (2010). Person-centred (deictic) expressions and autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(4), 403-415.
- Hobson, R.P., Lee, A., & Hobson, J.A. (2010). Personal pronouns and communicative engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(6), 653-664.
- Hodge, S.M., Makris, N., Kennedy, D.N., Caviness, V.S., Howard, J., McGrath, L., . . . Harris, G.J. (2010). Cerebellum, language, and cognition in autism and specific language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), 300-316.
- Howlin, P., Hadwin, J., & Baron-Cohen, S. (1998). Teaching children with autism to mindread: a practical guide for teachers and parents. *Recherche*, 67, 02.
- Hsiao, C. (2011). Personal pronoun interchanges in Mandarin Chinese conversation. *Language Sciences*.
- Huxham, L. (2012). *Feeding problems and current dietary practices in children with autism spectrum disorder in England*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Irwin, J.K., MacSween, J., & Kerns, K.A. (2011). History and Evolution of the Autism Spectrum Disorders. *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 3-16.
- Jespersen, O. (1922). *Language, its nature, development, and origin*: H. Holt.
- Jordan, R.R. (1989). An experimental comparison of the understanding and use of speaker addressee personal pronouns in autistic children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 169-179.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kim, H.U. (2012). Autism across cultures: rethinking autism.
- Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. *Revista brasileira de psiquiatria*, 28, s3-s11.
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(2), 155-176.
- Lombardo, M.V., & Baron-Cohen, S. (2011). The role of the self in mindblindness in autism. *Consciousness and cognition*, 20(1), 130-140.
- Lombardo, M.V., & Baron-Cohen, S. (2010). Unraveling the paradox of the autistic self. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(3), 393-403.
- London, E.A. (2000). The environment as an etiologic factor in autism: a new direction for research. *Environmental Health Perspectives*, 108(Suppl 3), 401.
- Lubetsky, M.J., Handen, B.L., & McGonigle, J.J. (2011). *Autism Spectrum Disorder*: Oxford University Press.

- Marine, T., Berlinck, R., Guedes, M., Soto, E., Bentes, A., & Lima-Hernandes, M. (2009). *Um estudo sócio-discursivo do sistema pronominal dos demonstrativos no Português Contemporâneo*. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Unesp, Araraquara– S.P.
- Meadan, H., Ostrosky, M.M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using Visual Supports With Young Children With Autism Spectrum Disorder. *TEACHING Exceptional Children*, 43(6), 28-35.
- Mizuno, A., Liu, Y., Williams, D.L., Keller, T.A., Minshew, N.J., & Just, M.A. (2011). The neural basis of deictic shifting in linguistic perspective-taking in high-functioning autism. *Brain*, 134(8), 2422-2435.
- Newschaffer, C.J., Croen, L.A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J.K., Levy, S.E., . . . Reaven, J. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders\*. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Oliveira, G. (2010). Autismo: diagnóstico e orientação Parte I-Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. *Acta Pediátrica Portuguesa*.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T.S., Coutinho, A.M., Mota-Vieira, L., . . . Carmona da Mota, H. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(10), 726-733.
- Perkins, M.R., Dobbins, S., Boucher, J., Bol, S., & Bloom, P. (2006). Lexical knowledge and lexical use in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 795-805.
- Pfaff, D.W., Rapin, I., & Goldman, S. (2011). Male predominance in autism: neuroendocrine influences on arousal and social anxiety. *Autism Research*.
- Picerni, E.C. (2003). Dificuldades de linguagem oral e escrita 1º Caderno de Projetos de Pesquisa em Psicopedagogia (pp. 31). São Paulo: FICS.
- Pires, V.L., & Werner, K.C.G. (2007). A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste. *Revista Letras: Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discurso*, 33.
- Quill, K.A. (1995). *Teaching Children With Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*: Delmar Publishers.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166-172.
- Rubin, A.D. (1978). A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. *Technical Report No. 35*.
- Ruiz Calzada, L., Pistrang, N., & Mandy, W.P.L. (2012). High-Functioning Autism and Asperger's Disorder: Utility and Meaning for Families. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 8(2), 139-161.
- Sanders, J.L. (2009). Qualitative or quantitative differences between Asperger's disorder and autism? Historical considerations. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(11), 1560-1567.
- Schlosser, R.W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212.
- Schopler, E., Chess, S., & Eisenberg, L. (1981). Our memorial to Leo Kanner. *Journal of autism and developmental disorders*, 11(3), 257-269.
- Simms, R.B., & Crump, W.D. (1983). Syntactic development in the oral language of learning disabled and normal students at the intermediate and secondary level. *Learning Disability Quarterly*, 155-165.
- Sinclair, J. (1993). Don't mourn for us. *Our Voice*, 1(3), 1993.
- Snow, A.V., & Lecavalier, L. (2011). Comparing autism, PDD-NOS, and other developmental disabilities on parent-reported behavior problems: Little evidence for ASD subtype validity. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(3), 302-310.
- Steyaert, J.G., & De La Marche, W. (2008). What's new in autism? *European journal of pediatrics*, 167(10), 1091-1101.
- Tager-Flusberg, H. (1989). *An analysis of discourse ability and internal state lexicons in a longitudinal study of autistic children*.
- Tissot, C., & Evans, R. (2003). Visual teaching strategies for children with autism. *Early Child Development and Care*, 173(4), 425-433.
- Volden, J. (2004). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 171-189.
- Windahl, S., Signitzer, B., & Olson, J.T. (2008). *Using Communication Theory: An Introduction to Planned Communication*: Sage.

- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European child & adolescent psychiatry*, 2(1), 61-74.
- Wing, L. (1998). The history of Asperger syndrome. *Asperger syndrome or high-functioning autism?*, 11-28.
- Wing, L. (2006). *What's So Special about Autism?* : National Autistic Society.
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 151-161.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Páginas web:

APA (2011, Janeiro 26). Autism Spectrum Disorder. *American Psychiatric Association - DSM- V Development*.

Retirado em 5, 2012 de: <http://www.dsm5.org/proposedrevision/pages/proposedrevision.aspx?rid=94>

# Anexo A

## Critérios de diagnóstico Perturbação Autística

**CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.00 PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA [F84.0]**

A. Um total de 6 (ou mais) itens de 1) 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), e 1 de 2) e de 3).

1) défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:

- (a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
- (b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- (c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- (d) falta de reciprocidade social ou emocional.

2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- (b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- (c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- (d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

- (a) preocupação absorvente por 1 ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: 1) interacção social, 2) linguagem usada na comunicação social 3), jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

(APA, 2000, p. 75)



# Anexo B

## Modelo de autorização dos encarregados de educação



Departamento de Educação

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação:

Aveiro, 20 de Dezembro de 2011

**Assunto:** *Pedido de autorização para a investigação científica relacionada com o uso e a compreensão dos pronomes pessoais.*

Eu, Ester Del Castillo, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação/ Educação Especial, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Doutora Lénia Carvalhais e sob a co-orientação da Professora Doutora Paula Santos, venho por este meio informá-lo do trabalho de estágio que irei realizar no Agrupamento [REDACTED].

O objectivo do estudo é avaliar o uso e a compreensão dos pronomes pessoais, sendo que cada sessão individual terá a duração aproximada de 30 minutos. Esta investigação contará com a colaboração da mestre Marisa Filipe, a efectuar o programa doutoral em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e que contribuirá com uma avaliação completa e rigorosa da linguagem das crianças.

Após a recolha, que decorrerá no mês de Janeiro, e análise dos dados, será desenvolvido um programa de intervenção, com participantes a seleccionar, em sessões semanais ao longo dos meses de Fevereiro, Março e Abril. Os participantes que usufruam desta intervenção, serão avaliados no final do ano mediante a tarefa de avaliação dos pronomes que foi descrita anteriormente.

Toda a informação obtida será confidencial e mantida no anonimato, destinando-se exclusivamente para a presente investigação.

Estarei disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida,

Obrigada pela disponibilidade,

---

Tomei conhecimento e autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_ (nome), aluno da escola \_\_\_\_\_ do ano \_\_, da turma \_\_, nº \_\_, a participar na investigação em causa, com vista à obtenção de dados do uso e da compreensão dos pronomes pessoais em crianças e adolescentes.

---

O(A) Encarregado(a) de Educação

Contacto: Ester Del Castillo Torres  
Email: ester@ua.pt

# Anexo C

## Avaliação do desenvolvimento e da linguagem

Como já referido, a responsável pela aplicação desta avaliação foi a psicóloga Marisa Filipe. Com o objectivo de avaliar o desenvolvimento e a linguagem das crianças com P.A, foram aplicados vários instrumentos de avaliação:

- Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
- Escala de linguagem da *Griffiths Mental Development Scales*
- Alepe - Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu
- *Peabody Picture Vocabulary Test*
- Protocolo de Pragmática (Prutting e Kirschner, 1987)
- *Children's Color Trails Test* (interferência) (Louis F.D'Elia, e Paul Satz)
- *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ - Robert Goodman, 2005)
- *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF - Gioia GA, Isquit PK, Guy SC, Kenworthy L., 2000)
- *Profiling Elements of Prosodic Systems – Communication* (PEPS-C)

### Avaliação do desenvolvimento e linguagem

A recolha de dados obtida pela Psicóloga Marisa Filipe foi relativa à primeira amostra. De todos os dados fornecidos por esta, interessa para o presente trabalho apresentar aqueles que verificam uma menor funcionalidade do participante B.D, comparativamente com os outros dois participantes com P.A (N e E). O motivo para tal é a tentativa de encontrar dados que possam justificar a diferença do desempenho dos participantes na tarefa de avaliação dos pronomes (B.D errou 21 perguntas da avaliação dos pronomes, enquanto que os o N e o E, de idades semelhantes e com o mesmo diagnóstico, não apresentaram nenhuma dificuldade).

De uma forma geral, os resultados do B.D (I.C 8 anos e 9 meses) apresentam-se mais baixos, quando comparados com os outros dois participantes, o E (7 anos e 10 meses) e o N (7 anos e 8 meses). Relativamente aos resultados da aplicação da sub-escala da Linguagem da *Griffiths Mental Scale*, encontra-se uma pontuação inferior no caso do B.D (80 = défice ligeiro) em comparação com os outros dois participantes, E (96 = dentro da média) e N (85 = média inferior-limítrofe). Estas cotações podem ser convertidas para a idade verbal mental das crianças, sendo necessário ter em consideração a limitação destes resultados (média = 100 e desvio padrão = 15) pois apenas dizem respeito a uma das várias sub-escalas.

Graças à colaboração dos encarregados de educação das crianças, com o preenchimento do inventário BRIEF (*Behavior Rating Inventory of Executive Function*, Gioia GA, Isquit PK, Guy SC, Kenworthy L., 2000) e do questionário SDQ (*Strengths & Difficulties Questionnaire*, Robert Goodman, 2005), conseguiu-se obter dados que verificaram diferenças nos participantes. Em específico, o índice metacognitivo do inventário BRIEF, composto por três itens: planeamento/memória de trabalho; iniciativa/flexibilidade e organização dos materiais manifesta níveis mais baixos no B.D, sobretudo nos dois primeiros itens, onde apresenta: “défice ligeiro” e “défice moderado”, respectivamente. Relativamente a estes itens, no

primeiro deles, planeamento da memória de trabalho, ambos os P (N e E) estão dentro da média apresentando um nível de funcionalidade superior ao B.D; estando esta diferença também latente no segundo item (iniciativa / flexibilidade) só que de uma forma menos significativa, na medida em que a diferença é só de um desvio padrão (N e E = défice ligeiro com um desvio padrão da média; B.D = défice moderado com dois desvios padrão da média). Relativamente ao segundo questionário parental nomeado (SDQ), verificam-se dificuldades no B.D nomeadamente no que respeita ao stress, com uma pontuação elevada de 23 (E=18; N=16) e, em menor medida, dificuldades emocionais com uma pontuação de 5, classificada como “alta” (N e E=3, pontuação que se encontra dentro da média) assim como dificuldades de atenção e concentração, pontuação de 8 (E=7; N=6).

De seguida é apresentada uma tabela que especifica o resumo dos dados apresentados. Para cada um dos instrumentos de avaliação seleccionados são mostrados os valores respectivos aos participantes da primeira amostra.

| Participantes - 1ª amostra   |                                     | <b>B.D</b>   | <b>E</b>  | <b>N</b>  |
|--|-------------------------------------|--|---|---|
| Idade cronológica  |                                     | 8 anos e 9 meses   | 7 anos e 10 meses   | 7 anos e 8 meses  |
| Subescala C da linguagem da Escala de Desenvolvimento de Griffiths | Cotação                             | 80 (défice ligeiro)  | 96 (dentro da média)                                      | 85 (média inferior)                                       |
|  | Idade Verbal Mental                 | 6,4  | 6,72  | 5,95  |
| Matrizes Progressivas Coloridas de Raven                           | Cotação                             | 30 (Max. = 36)   | 30 (Max. = 36)  | 30 (Max. = 36)  |
|  | Percentis                           | 75<br>(nitidamente acima da capacidade intelectual média)  | 90<br>(nitidamente acima da capacidade intelectual média) | 95<br>(grupo intelectualmente superior)                   |
| BRIEF  | Planeamento/ memória de trabalho    | 12<br>(défice ligeiro superior a media)                    | 10<br>(Média)   | 11<br>(Média)   |
|  | Iniciativa/ flexibilidade           | 13<br>(défice moderado, 2 desvios padrão superior à media) | 11<br>Défice ligeiro, um desvio padrão superior à média)  | 12<br>(défice ligeiro, um desvio padrão superior à média) |
| SDQ  | Estres                              | 23 (muito alto)  | 18 (alto)   | 16 (ligeiramente elevado)                                 |
|  | Dificuldades emocionais             | 5 (alto)   | 3 (perto da média)  | 3 (perto da média)  |
|  | Hiperactividade e défice de atenção | 8 (alto)   | 7 (ligeiramente elevado)                                  | 6 (ligeiramente elevado)                                  |

Resumo dos resultados dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento seleccionados

# Anexo D

## Perguntas da tarefa de avaliação dos pronomes

### Bloco A

| Ordem | Perguntas | Pessoa alvo | Categoria | Objecto alvo | Obj. Esq. | Obj. Dir. | P | Pergunta                                |
|-------|-----------|-------------|-----------|--------------|-----------|-----------|---|---|
| 16    | What      | 2. persp A  | Nome      | saco         | bolo      | saco      | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 9     | What      | 1. persp P  | Pronome   | tomate       | porta     | tomate    | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 20    | What      | 2. persp A  | Pronome   | bolo         | cama      | bolo      | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 3     | What      | 1. persp P  | Nome      | pêra         | pêra      | chaves    | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 10    | What      | 1. persp P  | Pronome   | saco         | saco      | bolo      | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 18    | What      | 2. persp A  | Nome      | porta        | porta     | pêra      | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 1     | What      | 1. persp P  | Nome      | cenoura      | cenoura   | cama      | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 24    | What      | 2. persp A  | Pronome   | chaves       | chaves    | bolo      | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 5     | What      | 1. persp P  | Nome      | porta        | tomate    | porta     | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 22    | What      | 2. persp A  | Pronome   | cama         | cama      | cenoura   | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 14    | What      | 2. persp A  | Nome      | pêra         | pêra      | chaves    | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 2     | What      | 1. persp P  | Nome      | bolo         | cama      | bolo      | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 21    | What      | 2. persp A  | Pronome   | tomate       | chaves    | tomate    | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 8     | What      | 1. persp P  | Pronome   | pêra         | saco      | pêra      | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 13    | What      | 2. persp A  | Nome      | cenoura      | porta     | cenoura   | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 23    | What      | 2. persp A  | Pronome   | porta        | pêra      | porta     | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 6     | What      | 1. persp P  | Nome      | chaves       | chaves    | cenoura   | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 17    | What      | 2. persp A  | Nome      | cama         | pêra      | cama      | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 19    | What      | 2. persp A  | Pronome   | cenoura      | cenoura   | porta     | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 7     | What      | 1. persp P  | Pronome   | bolo         | bolo      | cama      | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 15    | What      | 2. persp A  | Nome      | tomate       | tomate    | saco      | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 12    | What      | 1. persp P  | Pronome   | chaves       | cenoura   | chaves    | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 11    | What      | 1. persp P  | Pronome   | cama         | cama      | tomate    | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 4     | What      | 1. persp P  | Nome      | saco         | cenoura   | saco      | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |

### Bloco B

| Ordem | Perguntas | Pessoa alvo  | Categoria | Objecto alvo | Obj. Esq. | Obj. Dir. | P | Pergunta  |
|-------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|-----------|---|---|
| 10    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | saco         | pêra      | saco      | D | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?              |
| 3     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | tomate       | tomate    | chaves    | E | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?  |
| 19    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | cenoura      | saco      | cenoura   | E | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?           |
| 8     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | bolo         | porta     | bolo      | D | Agora, quem é que vê o bolo, tu ou eu?              |
| 15    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | tomate       | saco      | tomate    | E | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?  |
| 24    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | porta        | porta     | cenoura   | D | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?             |
| 6     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | chaves       | bolo      | chaves    | D | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther? |
| 22    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | saco         | saco      | pêra      | D | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?              |
| 1     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | bolo         | bolo      | porta     | E | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?    |
| 18    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | chaves       | cenoura   | chaves    | E | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther? |
| 4     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | saco         | saco      | bolo      | E | Agora, quem é que vê o saco, o João ou a Esther?    |
| 20    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | pêra         | cama      | pêra      | E | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?              |
| 13    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | cenoura      | cenoura   | saco      | D | Agora, quem é que vê a cenoura, o João ou a Esther? |
| 9     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | pêra         | pêra      | cama      | E | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?              |
| 21    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | tomate       | tomate    | saco      | D | Agora, quem é que vê o tomate, tu ou eu?            |
| 12    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | chaves       | chaves    | bolo      | E | Agora, quem é que vê as chaves, tu ou eu?           |
| 5     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | cama         | tomate    | cama      | D | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?    |
| 17    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | porta        | bolo      | porta     | E | Agora, quem é que vê a porta, o João ou a Esther?   |
| 7     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | cenoura      | saco      | cenoura   | D | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?           |
| 16    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | cama         | cama      | tomate    | D | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?    |
| 2     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | pêra         | chaves    | pêra      | D | Agora, quem é que vê a perâ, o João ou a Esther?    |
| 14    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | bolo         | bolo      | saco      | D | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?    |
| 23    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | cama         | cenoura   | cama      | E | Agora, quem é que vê a cama, tu ou eu?              |
| 11    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | porta        | porta     | tomate    | E | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?             |



## Bloco C

| Ordem | Perguntas | Pessoa alvo | Categoria | Obj. Alvo | Obj. Esq. | Obj. Dir. | P | Pergunta                                |
|-------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|---|
| 1     | What      | 1. persp P  | Nome      | cenoura   | cenoura   | cama      | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 2     | What      | 1. persp P  | Nome      | bolo      | cama      | bolo      | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 3     | What      | 1. persp P  | Nome      | pêra      | pêra      | chaves    | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 4     | What      | 1. persp P  | Nome      | saco      | cenoura   | saco      | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 5     | What      | 1. persp P  | Nome      | porta     | tomate    | porta     | D | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 6     | What      | 1. persp P  | Nome      | chaves    | chaves    | cenoura   | E | Agora, o que é que o João está a ver?   |
| 7     | What      | 1. persp P  | Pronome   | bolo      | bolo      | cama      | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 8     | What      | 1. persp P  | Pronome   | pêra      | saco      | pêra      | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 9     | What      | 1. persp P  | Pronome   | tomate    | porta     | tomate    | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 10    | What      | 1. persp P  | Pronome   | saco      | saco      | bolo      | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 11    | What      | 1. persp P  | Pronome   | cama      | cama      | tomate    | E | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 12    | What      | 1. persp P  | Pronome   | chaves    | cenoura   | chaves    | D | Agora, o que é que tu estás a ver?      |
| 13    | What      | 2. persp A  | Nome      | cenoura   | porta     | cenoura   | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 14    | What      | 2. persp A  | Nome      | pêra      | pêra      | chaves    | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 15    | What      | 2. persp A  | Nome      | tomate    | tomate    | saco      | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 16    | What      | 2. persp A  | Nome      | saco      | bolo      | saco      | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 17    | What      | 2. persp A  | Nome      | cama      | pêra      | cama      | E | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 18    | What      | 2. persp A  | Nome      | porta     | porta     | pêra      | D | Agora, o que é que a Esther está a ver? |
| 19    | What      | 2. persp A  | Pronome   | cenoura   | cenoura   | porta     | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 20    | What      | 2. persp A  | Pronome   | bolo      | cama      | bolo      | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 21    | What      | 2. persp A  | Pronome   | tomate    | chaves    | tomate    | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 22    | What      | 2. persp A  | Pronome   | cama      | cama      | cenoura   | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 23    | What      | 2. persp A  | Pronome   | porta     | pêra      | porta     | E | Agora, o que é que eu estou a ver?      |
| 24    | What      | 2. persp A  | Pronome   | chaves    | chaves    | bolo      | D | Agora, o que é que eu estou a ver?      |

## Bloco D

| Ordem | Perguntas | Pessoa alvo  | Categoria | Objecto alvo | Obj. Esq. | Obj. Dir. | P | Pergunta  |
|-------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|-----------|---|---|
| 1     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | bolo         | bolo      | porta     | E | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?    |
| 2     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | pêra         | chaves    | pêra      | D | Agora, quem é que vê a perâ, o João ou a Esther?    |
| 3     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | tomate       | tomate    | chaves    | E | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?  |
| 4     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | saco         | saco      | bolo      | E | Agora, quem é que vê o saco, o João ou a Esther?    |
| 5     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | cama         | tomate    | cama      | D | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?    |
| 6     | Who       | 1. persp "P" | Nome      | chaves       | bolo      | chaves    | D | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther? |
| 7     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | cenoura      | saco      | cenoura   | D | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?           |
| 8     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | bolo         | porta     | bolo      | D | Agora, quem é que vê o bolo, tu ou eu?              |
| 9     | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | pêra         | pêra      | cama      | E | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?              |
| 10    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | saco         | pêra      | saco      | D | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?              |
| 11    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | porta        | porta     | tomate    | E | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?             |
| 12    | Who       | 1. persp "P" | Pronome   | chaves       | chaves    | bolo      | E | Agora, quem é que vê as chaves, tu ou eu?           |
| 13    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | cenoura      | cenoura   | saco      | D | Agora, quem é que vê a cenoura, o João ou a Esther? |
| 14    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | bolo         | bolo      | saco      | D | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?    |
| 15    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | tomate       | saco      | tomate    | E | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?  |
| 16    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | cama         | cama      | tomate    | D | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?    |
| 17    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | porta        | bolo      | porta     | E | Agora, quem é que vê a porta, o João ou a Esther?   |
| 18    | Who       | 2. persp "A" | Nome      | chaves       | cenoura   | chaves    | E | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther? |
| 19    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | cenoura      | saco      | cenoura   | E | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?           |
| 20    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | pêra         | cama      | pêra      | E | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?              |
| 21    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | tomate       | tomate    | saco      | D | Agora, quem é que vê o tomate, tu ou eu?            |
| 22    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | saco         | saco      | pêra      | D | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?              |
| 23    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | cama         | cenoura   | cama      | E | Agora, quem é que vê a cama, tu ou eu?              |
| 24    | Who       | 2. persp "A" | Pronome   | porta        | porta     | cenoura   | D | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?             |

(Del Castillo, E. & Carvalhais, L., 2012) adaptado de Mizuno et al. (2011)

# Anexo E

## Instruções orais para a tarefa

### Introdução:

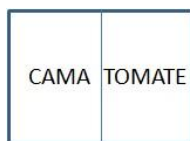
- Olá (nome do participante), eu hoje trouxe um jogo para jogarmos um bocadinho tu e eu!
- Olha, eu estou a estudar na Universidade, sabes que é isso?
- Digamos que é uma escola para os meninos grandes. Percebes? É importante para mim que respondas às perguntas que eu te vou dizer para que eu tire uma boa nota na universidade, entendes? Queres ajudar-me? É muito importante e vais ver que para ti é muito fácil!

### Explicações do jogo:

- Vou-te explicar como é que se joga!
- Sabes o que é isto? *Vou mostrando os objectos um por um (Objectivo: confirmar se conhece o vocabulário):*

1. Bolo
2. Cama
3. Cenoura.
4. Chaves.
5. Porta.
6. Saco.
7. Tomate
8. Pera

- Muito bem, e sabes para que é que são estes objectos?
- Eu vou-te mostrar uma folha com dois objectos: Um de cada lado da folha, vês?



- Agora a folha está aberta, ok? Pronto, agora vou fechar a folha, vês? Desta forma tu consegues ver uma imagem, e eu a outra.
- Quando a folha estiver fechada, eu vou-te fazer uma pergunta, como por exemplo:



(desde a perspectiva do Participante)

- “Quem é que consegue ver o tomate agora, tu ou eu”?
- Vês? O que é que responderias (nome do participante)? (Resposta = “Eu”)

- Muito bem! Eu também posso fazer-te a mesma pergunta mas utilizando os nossos nomes, como por exemplo: “Quem é que consegue ver o tomate agora, o (nome do participante) ou a Esther?”
- E agora? O que é que responderias? (“O (nome do participante) ”)
- Boa! Estas a ver? É fácil! Também posso perguntar-te pelo objecto que tu estás a ver, por exemplo: “Agora, o que é que o (nome do participante) está a ver?”
- Boa! Queres jogar então?
- Vamos começar pelo envelope verde! Sim?
- Primeira pergunta: “Tens que estar muito atento às duas imagens, que depois vou fechar e vou-te perguntar, ok?”
- Posso fechar então?
- “Agora, o que é que a Esther está a ver?”



# Anexo F

## Folhas de cotação

| Bloco A. Perguntas com WHAT |   |         |                                  |   |              |  |  |             |
|-----------------------------|---|---------|----------------------------------|---|--------------|--|--|-------------|
|                             | Livro aberto<br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | Livro fechado<br>(Persp. do "P") | Pergunta  | Objecto alvo | Resposta<br>Resposta correcta a negrito. | Cotação<br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | Observações |
| 1                           | BOLO  | SACO    | BOLO                             | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Saco         | Bolo / <b>Saco</b>                       |  |             |
| 2                           | PORTA   | TOMATE  | TOMATE                           | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Tomate       | Porta/ <b>Tomate</b>                     |  |             |
| 3                           | CAMA  | BOLO    | CAMA                             | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Bolo         | Cama/ <b>Bolo</b>                        |  |             |
| 4                           | PÊRA  | CHAVES  | PÊRA                             | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Pêra         | <b>Pêra</b> / Chaves                     |  |             |
| 5                           | SACO  | BOLO    | SACO                             | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Saco         | <b>Saco</b> /Bolo                        |  |             |
| 6                           | PORTA   | PÊRA    | PÊRA                             | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Porta        | <b>Porta</b> /Pêra                       |  |             |
| 7                           | CENOURA   | CAMA    | CENOURA                          | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Cenoura      | <b>Cenoura</b> /Cama                     |  |             |
| 8                           | CHAVES  | BOLO    | BOLO                             | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Chaves       | <b>Chaves</b> /Bolo                      |  |             |
| 9                           | TOMATE  | PORTA   | PORTA                            | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Porta        | Tomate/ <b>Porta</b>                     |  |             |
| 10                          | CAMA  | CENOURA | CENOURA                          | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Cama         | <b>Cama</b> /cenoura                     |  |             |
| 11                          | PÊRA  | CHAVES  | CHAVES                           | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Pêra         | <b>Pêra</b> /Chaves                      |  |             |
| 12                          | CAMA  | BOLO    | BOLO                             | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Bolo         | Cama/ <b>Bolo</b>                        |  |             |

|    | <b>Livro aberto</b><br>(Desde a perspectiva do Participante) | <b>Livro fechado</b><br>(Persp. do "P") | <b>Pergunta</b>   | <b>Objecto alvo</b> | <b>Resposta</b><br>Resposta correcta a negrito. | <b>Cotação</b><br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | <b>Observações</b> |
|----|--|---|---|---------------------|---|---|--------------------|
| 13 | CHAVES TOMATE  | CHAVES                                  | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Tomate              | Chaves/ <b>Tomate</b>                           |   |                    |
| 14 | SACO PÊRA  | PÊRA                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Pêra                | Saco/ <b>Pêra</b>                               |   |                    |
| 15 | PORTA CENOURA  | PORTA                                   | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Cenoura             | Porta/ <b>Cenoura</b>                           |   |                    |
| 16 | PÊRA PORTA   | PÊRA                                    | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Porta               | Pêra/ <b>Porta</b>                              |   |                    |
| 17 | CHAVES CENOURA   | CHAVES                                  | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Chaves              | <b>Chaves</b> /Cenoura                          |   |                    |
| 18 | PÊRA CAMA  | PÊRA                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Cama                | Pêra/ <b>Cama</b>                               |   |                    |
| 19 | CENOURA PORTA  | PORTA                                   | Agora, o que é que eu estou a ver?<br><br>Persp. "A"      | Cenoura             | <b>Cenoura</b> /Porta                           |   |                    |
| 20 | BOLO CAMA  | BOLO                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Bolo                | <b>Bolo</b> /Cama                               |   |                    |
| 21 | TOMATE SACO  | SACO                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br><br>Persp. "A" | Tomate              | <b>Tomate</b> /Saco                             |   |                    |
| 22 | CENOURA CHAVES   | CHAVES                                  | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Chaves              | Cenoura/ <b>Chaves</b>                          |   |                    |
| 23 | CAMA TOMATE  | CAMA                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br><br>Persp. "P"      | Cama                | <b>Cama</b> /Tomate                             |   |                    |
| 24 | CENOURA SACO   | SACO                                    | Agora, o que é que o João está a ver?<br><br>Persp. "P"   | Saco                | Cenoura/ <b>Saco</b>                            |   |                    |

| Bloco B. Perguntas com WHO |   |         |                                       |   |              |   |  |             |
|----------------------------|---|---------|---------------------------------------|---|--------------|---|--|-------------|
|                            | Livro aberto<br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | Livro fechado<br>o<br>(Persp. do "P") | Pergunta  | Objecto alvo | Resposta<br><br>Resposta correcta a negrito.<br>(Persp. do "P") | Cotação<br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | Observações |
| 1                          | PÊRA  | SACO    | SACO                                  | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"              | Saco         | Tu/Eu   |  |             |
| 2                          | TOMATE  | CHAVES  | TOMATE                                | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P"  | Tomate       | O João /A Esther  |  |             |
| 3                          | SACO  | CENOURA | SACO                                  | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"           | Cenoura      | Tu/Eu   |  |             |
| 4                          | PORTA   | BOLO    | BOLO                                  | Agora, quem é que vê o bolo, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"              | Bolo         | Tu/Eu   |  |             |
| 5                          | SACO  | TOMATE  | SACO                                  | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A"  | Tomate       | O João/A Esther   |  |             |
| 6                          | PORTA   | CENOURA | CENOURA                               | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"             | Porta        | Tu/Eu   |  |             |
| 7                          | BOLO  | CHAVES  | CHAVES                                | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P" | Chaves       | O João /A Esther  |  |             |
| 8                          | SACO  | PÊRA    | PÊRA                                  | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"              | Saco         | Tu/Eu   |  |             |
| 9                          | BOLO  | PORTA   | BOLO                                  | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P"    | Bolo         | O João /A Esther  |  |             |
| 10                         | CENOURA   | CHAVES  | CENOURA                               | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A" | Chaves       | O João/A Esther   |  |             |
| 11                         | SACO  | BOLO    | SACO                                  | Agora, quem é que vê o saco, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P"    | Saco         | O João /A Esther  |  |             |
| 12                         | CAMA  | PÊRA    | CAMA                                  | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"              | Pêra         | Tu/Eu   |  |             |

|    | Livro aberto<br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | Livro fechado<br>(Persp. do "P") | Pergunta  | Objecto alvo | Resposta<br>Resposta correcta a negrito.<br>(Persp. do "P") | Cotação<br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | Observações |
|----|---|---------|----------------------------------|---|--------------|---|--|-------------|
| 13 | CENOURA   | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê a cenoura, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A" | Cenoura      | <b>O João/A Esther</b>                                      |  |             |
| 14 | PÊRA  | CAMA    | PÊRA                             | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"              | Pêra         | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 15 | TOMATE  | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o tomate, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"            | Tomate       | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 16 | CHAVES  | BOLO    | CHAVES                           | Agora, quem é que vê as chaves, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"           | Chaves       | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 17 | TOMATE  | CAMA    | CAMA                             | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P"    | Cama         | <b>O João /A Esther</b>                                     |  |             |
| 18 | BOLO  | PORTA   | BOLO                             | Agora, quem é que vê a porta, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A"   | Porta        | <b>O João/A Esther</b>                                      |  |             |
| 19 | SACO  | CENOURA | CENOURA                          | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"           | Cenoura      | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 20 | CAMA  | TOMATE  | TOMATE                           | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A"    | Cama         | <b>O João/A Esther</b>                                      |  |             |
| 21 | CHAVES  | PÊRA    | PÊRA                             | Agora, quem é que vê a perâ, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "P"    | Pêra         | <b>O João /A Esther</b>                                     |  |             |
| 22 | BOLO  | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?<br><br>Persp. "A"    | Bolo         | <b>O João/A Esther</b>                                      |  |             |
| 23 | CENOURA   | CAMA    | CENOURA                          | Agora, quem é que vê a cama, tu ou eu?<br><br>Persp. "A"              | Cama         | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 24 | PORTA   | TOMATE  | PORTA                            | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?<br><br>Persp. "P"             | Porta        | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |

| Bloco C. Perguntas com WHAT |  |   |   |                     |   |  |                    |
|-----------------------------|--|---|---|---------------------|---|--|--------------------|
|                             | <b>Livro aberto</b><br>(Desde a perspectiva do Participante) | <b>Livro fechado</b><br>(Persp. do "P") | <b>Pergunta</b>                                     | <b>Objecto alvo</b> | <b>Resposta</b><br>Resposta correcta a negrito. | <b>Cotação</b><br>o<br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | <b>Observações</b> |
| 1                           | CENOURA CAMA   | CENOURA                                 | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Cenoura             | <b>Cenoura/Cama</b>                             |  |                    |
| 2                           | CAMA BOLO  | BOLO                                    | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Bolo                | <b>Cama/Bolo</b>                                |  |                    |
| 3                           | PÊRA CHAVES  | PÊRA                                    | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Pêra                | <b>Pêra/Chaves</b>                              |  |                    |
| 4                           | CENOURA SACO   | SACO                                    | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Saco                | <b>Cenoura/Saco</b>                             |  |                    |
| 5                           | TOMATE PORTA   | PORTA                                   | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Porta               | <b>Tomate/Porta</b>                             |  |                    |
| 6                           | CHAVES CENOURA   | CHAVES                                  | Agora, o que é que o João está a ver?<br>Persp. "P" | Chaves              | <b>Chaves/Cenoura</b>                           |  |                    |
| 7                           | BOLO CAMA  | BOLO                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Bolo                | <b>Bolo/Cama</b>                                |  |                    |
| 8                           | SACO PÊRA  | PÊRA                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Pêra                | <b>Saco/Pêra</b>                                |  |                    |
| 9                           | PORTA TOMATE   | TOMATE                                  | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Tomate              | <b>Porta/Tomate</b>                             |  |                    |
| 10                          | SACO BOLO  | SACO                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Saco                | <b>Saco/Bolo</b>                                |  |                    |
| 11                          | CAMA TOMATE  | CAMA                                    | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Cama                | <b>Cama/Tomate</b>                              |  |                    |
| 12                          | CENOURA CHAVES   | CHAVES                                  | Agora, o que é que tu estás a ver?<br>Persp. "P"    | Chaves              | <b>Cenoura/Chaves</b>                           |  |                    |

|    | <b>Livro aberto</b><br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | <b>Livro fechado</b><br>(Persp. do "P") | <b>Pergunta</b>                                       | <b>Objecto alvo</b> | <b>Resposta</b><br>Resposta correcta a negrito. | <b>Cotação</b><br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | <b>Observações</b> |
|----|--|---------|---|---|---------------------|---|---|--------------------|
| 13 | PORTA  | CENOURA | PORTA                                   | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Cenoura             | Porta/ <b>Cenoura</b>                           |   |                    |
| 9  | PÊRA   | CHAVES  | CHAVES                                  | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Pêra                | <b>Pêra</b> /Chaves                             |   |                    |
| 15 | TOMATE   | SACO    | SACO                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Tomate              | <b>Tomate</b> /Saco                             |   |                    |
| 16 | BOLO   | SACO    | BOLO                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Saco                | Bolo/ <b>Saco</b>                               |   |                    |
| 17 | PÊRA   | CAMA    | PÊRA                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Cama                | Pêra/ <b>Cama</b>                               |   |                    |
| 18 | PORTA  | PÊRA    | PÊRA                                    | Agora, o que é que a Esther está a ver?<br>Persp. "A" | Porta               | <b>Porta</b> /Pêra                              |   |                    |
| 19 | CENOURA  | PORTA   | PORTA                                   | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Cenoura             | <b>Cenoura</b> /Porta                           |   |                    |
| 20 | CAMA   | BOLO    | CAMA                                    | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Bolo                | Cama/ <b>Bolo</b>                               |   |                    |
| 21 | CHAVES   | TOMATE  | CHAVES                                  | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Tomate              | Chaves/ <b>Tomate</b>                           |   |                    |
| 22 | CAMA   | CENOURA | CENOURA                                 | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Cama                | <b>Cama</b> /Cenoura                            |   |                    |
| 23 | PÊRA   | PORTA   | PÊRA                                    | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Porta               | Pêra/ <b>Porta</b>                              |   |                    |
| 24 | CHAVES   | BOLO    | BOLO                                    | Agora, o que é que eu estou a ver?<br>Persp. "A"      | Chaves              | <b>Chaves</b> /Bolo                             |   |                    |



| Bloco D. Perguntas com WHO |   |         |                                  |   |              |  |  |             |
|----------------------------|---|---------|----------------------------------|---|--------------|--|--|-------------|
|                            | Livro aberto<br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | Livro fechado<br>(Persp. do "P") | Pergunta  | Objecto alvo | Resposta<br>Resposta correcta a negrito. | Cotação<br>(Marcar um "x" se estiver correcto) | Observações |
| 1                          | BOLO  | PORTA   | BOLO                             | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?<br>Persp. "P"    | Bolo         | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 2                          | CHAVES  | PÊRA    | PÊRA                             | Agora, quem é que vê a perâ, o João ou a Esther?<br>Persp. "P"    | chaves       | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 3                          | TOMATE  | CHAVES  | TOMATE                           | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?<br>Persp. "P"  | Tomate       | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 4                          | SACO  | BOIO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o saco, o João ou a Esther?<br>Persp. "P"    | Saco         | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 5                          | TOMATE  | CAMA    | CAMA                             | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?<br>Persp. "P"    | Cama         | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 6                          | BOLO  | CHAVES  | CHAVES                           | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther?<br>Persp. "P" | Chaves       | <b>O João/A Esther</b>                   |  |             |
| 7                          | SACO  | CENOURA | CENOURA                          | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?<br>Persp. "P"           | Cenoura      | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |
| 8                          | PORTA   | BOLO    | BOLO                             | Agora, quem é que vê o bolo, tu ou eu?<br>Persp. "P"              | Bolo         | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |
| 9                          | PÊRA  | CAMA    | PÊRA                             | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?<br>Persp. "P"              | Pêra         | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |
| 10                         | PÊRA  | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?<br>Persp. "P"              | Saco         | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |
| 11                         | PORTA   | TOMATE  | PORTA                            | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?<br>Persp. "P"             | Porta        | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |
| 12                         | CHAVES  | BOLO    | CHAVES                           | Agora, quem é que vê as chaves, tu ou eu?<br>Persp. "P"           | Chaves       | <b>Tu/Eu</b>                             |  |             |

|    | Livro aberto<br>(Desde a perspectiva do Participante) |         | Livro fechado<br>(Persp. do "P") | Pergunta  | Objecto alvo | Resposta<br>Resposta correcta a negrito.<br>(Persp. do "P") | Cotação<br>(Marcar um "X" se estiver correcto) | Observações |
|----|---|---------|----------------------------------|---|--------------|---|--|-------------|
| 13 | CENOURA   | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê a cenoura, o João ou a Esther?<br>Persp. "A" | Cenoura      | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 14 | BOLO  | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o bolo, o João ou a Esther?<br>Persp. "A"    | Bolo         | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 15 | SACO  | TOMATE  | SACO                             | Agora, quem é que vê o tomate, o João ou a Esther?<br>Persp. "A"  | Tomate       | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 16 | CAMA  | TOMATE  | TOMATE                           | Agora, quem é que vê a cama, o João ou a Esther?<br>Persp. "A"    | Cama         | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 17 | BOLO  | PORTA   | BOLO                             | Agora, quem é que vê a porta, o João ou a Esther?<br>Persp. "A"   | Porta        | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 18 | CENOURA   | CHAVES  | CENOURA                          | Agora, quem é que vê as chaves, o João ou a Esther?<br>Persp. "A" | Chaves       | O João/ <b>A Esther</b>                                     |  |             |
| 19 | SACO  | CENOURA | SACO                             | Agora, quem é que vê a cenoura, tu ou eu?<br>Persp. "A"           | Cenoura      | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 20 | CAMA  | PÊRA    | CAMA                             | Agora, quem é que vê a perâ, tu ou eu?<br>Persp. "A"              | Pêra         | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 21 | TOMATE  | SACO    | SACO                             | Agora, quem é que vê o tomate, tu ou eu?<br>Persp. "A"            | Tomate       | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 22 | SACO  | PÊRA    | PÊRA                             | Agora, quem é que vê o saco, tu ou eu?<br>Persp. "A"              | Saco         | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 23 | CENOURA   | CAMA    | CENOURA                          | Agora, quem é que vê a cama, tu ou eu?<br>Persp. "A"              | Cama         | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |
| 24 | PORTA   | CENOURA | CENOURA                          | Agora, quem é que vê a porta, tu ou eu?<br>Persp. "A"             | Porta        | <b>Tu/Eu</b>  |  |             |



# Anexo G

## Cronograma

|   | Data              | Nome da<br>Actividade | 1 Parte  | 2 Parte   | Interve<br>nientes                              | Pronomes     |
|---|-------------------|-----------------------|--|---|---|--------------|
| 1 | 15/2/12<br>Quarta | Carnaval              | Tarefa de perspectiva visual partilhada com os adereços  | Brincadeira pirata - <i>cowboy</i>                                    | B.D-<br>Esther                                  | “Eu” “Tu”    |
| 2 | 28/2/12<br>Terça  | Actividades plásticas | - Pintar em conjunto. Depois perguntar: “Quem é que pintou ...?”<br>- Dirigir a actividade   | - Recortar as roupas menino /menina.                                  | B.D-<br>Esther                                  | “Eu” “Tú     |
| 3 | 29/2/12<br>Quarta | Profissões Roupas     | Dele/ Dela Cozinheira / Agricultor   | Actividade das roupas do menino /menina. Classificação. (Continuação) | B.D -<br>Esther                                 | “Ele” /”Ela” |
| 4 | 6/3/12<br>Terça   | Perspectiva simples   | Cartão com um objecto a cada lado. Perguntar:<br>- Que é que podes ver?<br>- Que é que eu posso ver?   | B.D<br>Esther   | “Eu”<br>“Tu”<br>Perspectiva própria e do outro. |              |
| 5 | 7/3/12<br>Quarta  | Perspectiva complexa  | Cartão com o mesmo objecto dos dois lados, um em posição correcta e o outro virado ao contrário. Perguntar:<br>- Quando olhas para a imagem, a mota está da maneira certa ou virada ao contrário?<br>- Quando eu olho para a imagem a mota está da maneira certa ou virada ao contrário? | B.D<br>Esther   | “Eu”<br>“Tu”<br>Perspectiva própria e do outro. |              |

|    |                   |  |  |  |                      |  |
|----|-------------------|--|--|--|----------------------|--|
| 6  | 13/3/12<br>Terça  | Quem é quem                              | Através dos cartões do jogo “quem é quem” trabalhou-se o vocabulário requerido nas descrições. O Objectivo foi familiarizar ao P com os cartões que serão utilizados na seguinte sessão. |  | B.D<br>Esther        | “Ele” “Ela”<br>“Eles” “Elas”                           |
| 7  | 14/3/12<br>Quarta | Quem é quem                              | Jogo “quem é quem”.  |  | B.D<br>Esther        | “Eu” “Tu”<br>“Ele” “Ela”<br>“Eles” “Elas”              |
|    | 10/4/12           | Avaliação intermédia                     |  |  |                      |  |
|    | 11/4/12           | Avaliação intermédia                     |  |  |                      |  |
| 8  | 17/4/12           | Imagens dos pronomes escritos            | Através de imagens representativas dos pronomes, trabalhar a identificação dos mesmos através da escrita   |  | Esther<br>B.D        | “Eu” “Tu”<br>“Ele” “Nós”<br>“Vocês”<br>“Eles”          |
| 9  | 18/4/12           | Descrição de pessoas (linguagem escrita) | Classificação de palavras (encaracolado, azuis, pequenas, antipática, etc.) em categorias maiores: características físicas (cabelo; orelhas; olhos) ou personalidade.                    |  | Esther<br>B.D        | “Eu” “Tu”  |
| 10 | 8/5/12            | Descrição da Esther                      | Descrição da Esther escrita. Aplicação dos conhecimentos da sessão anterior  |  |                      | “Ela”  |
| 11 | 9/5/12            | Brincar com os pronomes no PC            | Jogo dos pronomes PC. Ordenação das palavras de forma a construir frases.  | Construção de frases a partir de referências. (PC)                   | B.D<br>Esher         | “Eu” “Tu”<br>“Ele” “Ela”<br>“Nós”<br>“Vocês”<br>“Eles” |
| 12 | 15/5/12           | Processo da máquina de lavar à roupa     | Narração oral do processo de lavar a roupa á máquina. Ordenação das imagens representativas de cada passo.   | Construção textual. Descrição do processo de lavar na máquina no PC. | B.D<br>Esther        | “Eu”<br>“Nós”  |
| 13 | 16/5/12           | Correição conjunta do                    | Correição do texto do B.D através de sugestões e   |  | B.D<br>Esther<br>B.D |  |

|    |        |  |  |               |                       |
|----|--------|--|--|---------------|-----------------------|
|    |        | texto do processo de lavar a roupa à máquina | legendas no próprio texto.   |               |                       |
| 14 | 5/6/12 | A Maria e o João-<br>História                | Leitura da história.<br>Responder às perguntas sobre o texto (compreensão leitora).<br>Pequena descrição de uma das personagens. | B.D<br>Esther | “Ele” “Ela”<br>“Eles” |

# Anexo H

## Actividades da intervenção oral

### 1. Actividades plásticas (sessão 2)



## 2. Recortáveis menino/menina (sessão 3)



Imagem retirada de:

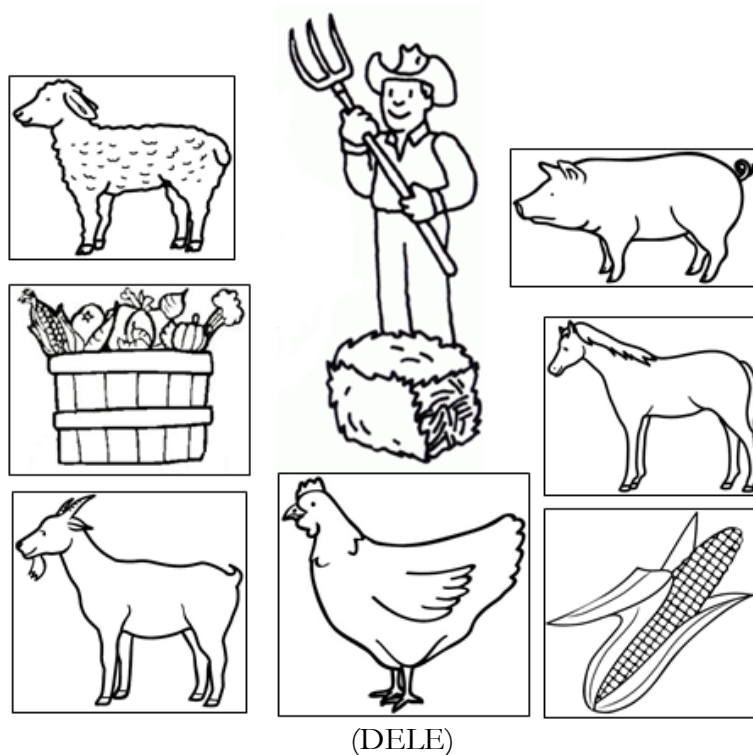
<http://2.bp.blogspot.com/-VnpB4xYIqCs/TcGIKUTXnRI/AAAAAAAAADk/ln6YG6cL8OU/s1600/RECORTABL.jpg>



Imagem retirada de:

<http://www.pintarycoloreardibujos.com/wp-content/uploads/2011/01/munecasrecortables6.jpg>

### 3. Profissões dele/dela (sessão 3)



Imagens retiradas de: <https://picasaweb.google.com/104257000439528596522/FORMAS>



4. Cartões do jogo «Quem-é-quem?» (sessão 6)



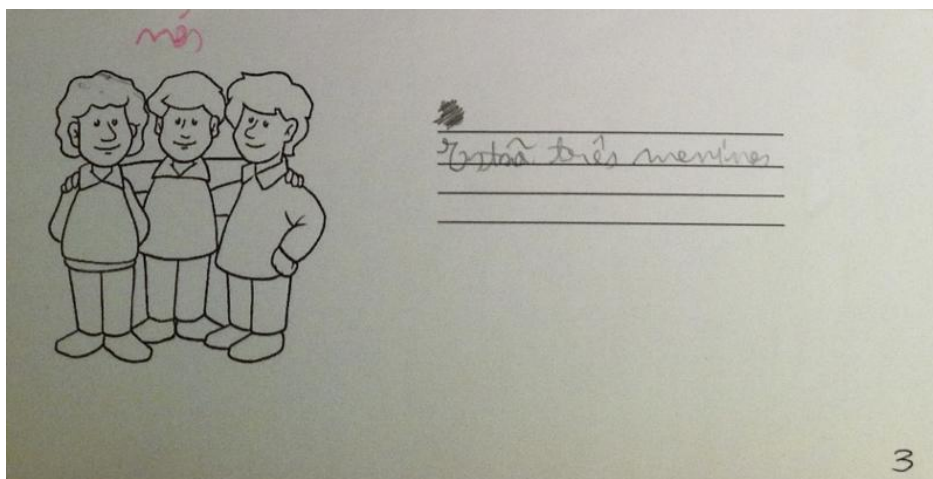
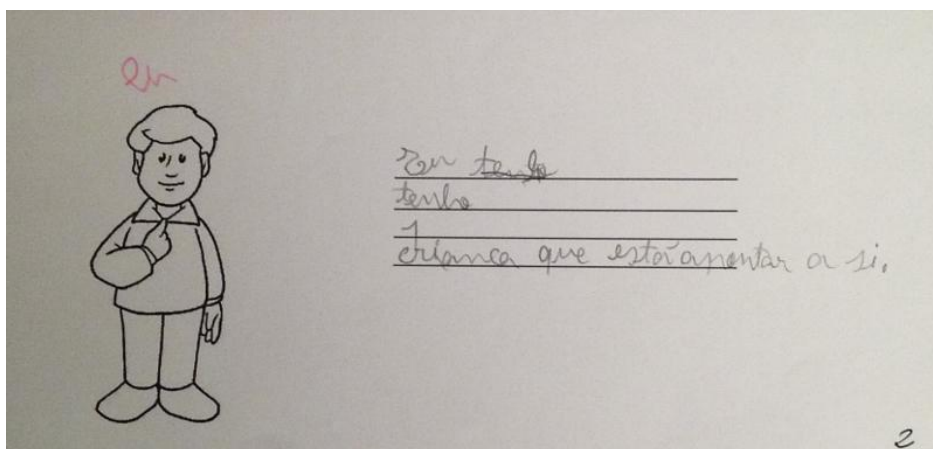
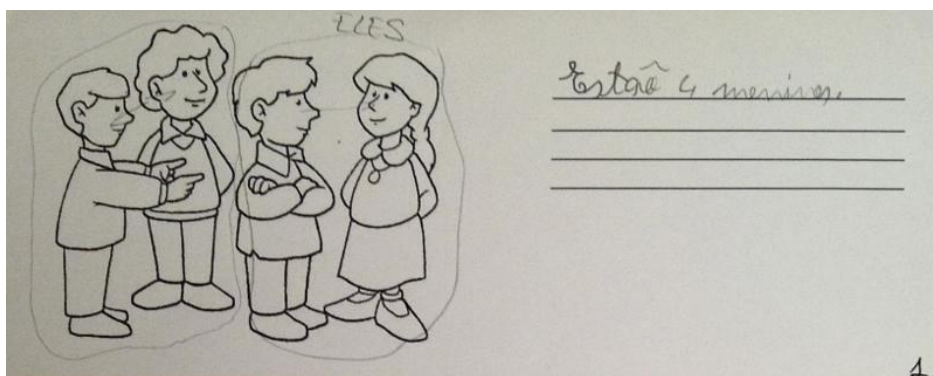
5. Jogo de tabuleiro «Quem-é-quem?» (sessão 7)



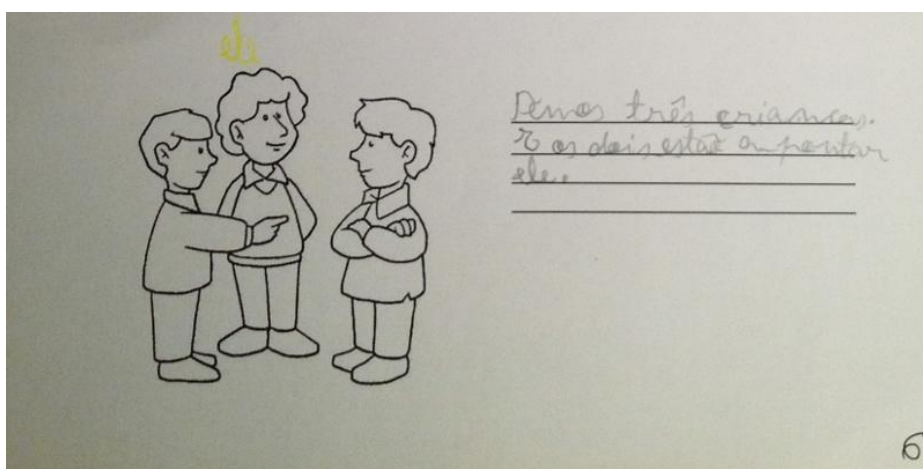
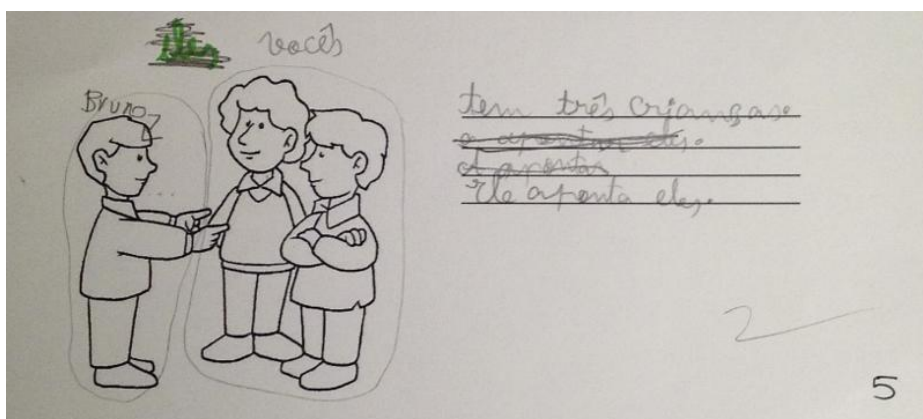
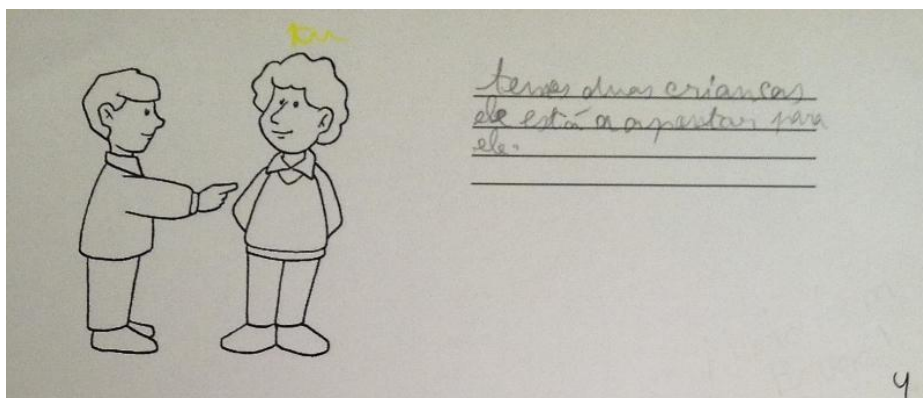
# Anexo I

## Actividade de intervenção escrita

### 1. Imagens dos pronomes escritos (sessão 8)



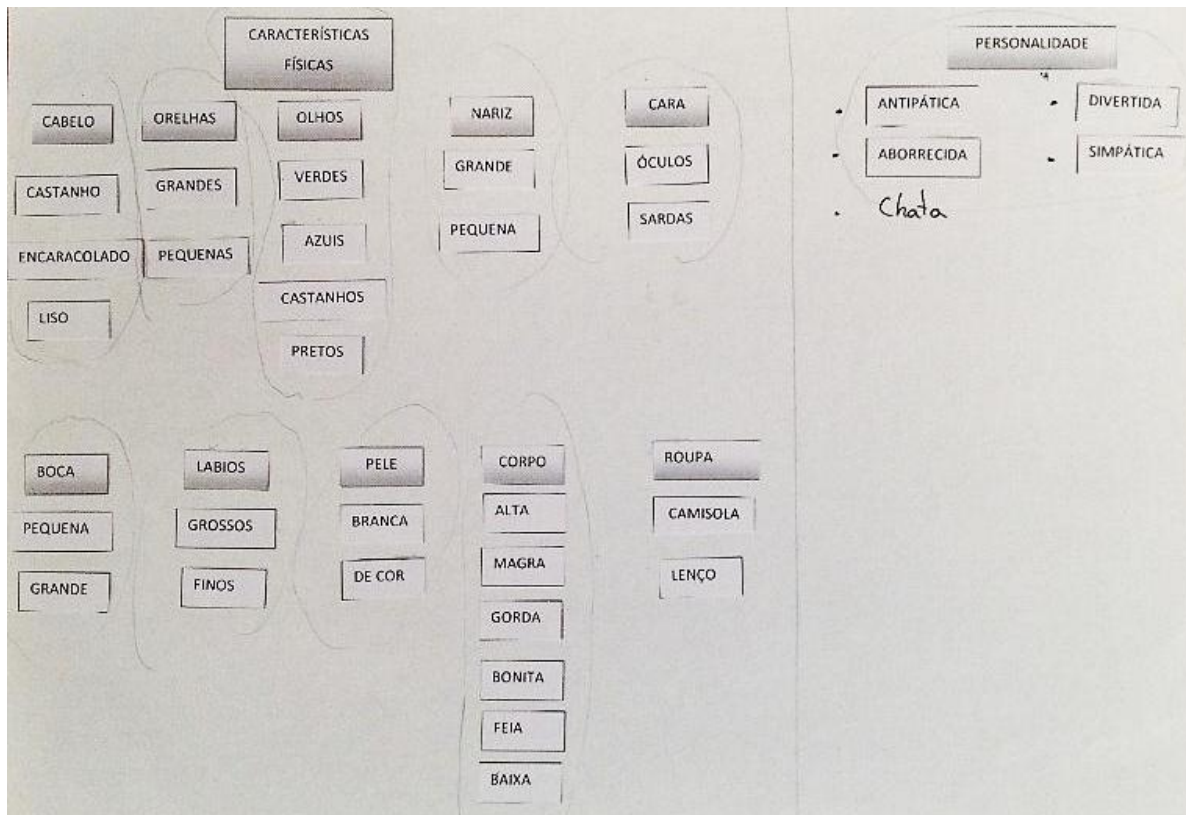




Imagens retiradas de:

<http://picasaweb.google.com/113622276121250118119/Pronomes?gsessionid=WdWRppmQOY8BBrW4OqnQKw>

## 2. Cartões de descrição das pessoas (sessão 9)



## 3. Descrição da Esther (sessão 10)

ESTHER

Ela é ester, uma menina gorda e amarela.  
 Ela não é chata, não é aborrecida, não é antipática e mentirosa.  
 Ela é engraçada e simpática.  
 Ela é bonita e alta.  
 Ela tem cabelo, orelhas grandes, olhos verdes, nariz com beringa.  
 Ela tem calças azuis, camisa vermelha e a coroa cinza.

#### 4. Ordenação das palavras para construir frases (sessão 11)

ELES DE EXCURSÃO GOSTO ÀS APANHADAS DE DANÇAR TU VIAJAR  
ADORAM ELE NÓS GOSTA GANHAR O JOGO DE PASSEAR DE BICICLETA  
FILMES DE ACÇÃO QUERES ADORA VAMOS ELA BRINCAM VOCÊS EU

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

(tarefa inicial, por resolver)

1. ELES BRINCAM ÀS APANHADAS
2. ELA GOSTA DE DANÇAR
3. ELE ADORA GANHAR O JOGO
4. TU QUERES VIAJAR
5. EU GOSTO DE PASSEAR DE BICICLETA
6. NÓS VAMOS DE EXCURSÃO
7. VOCÊS ADORAM FILMES DE ACÇÃO

(tarefa resolvida)

|                       |   |
|-----------------------|---|
| A PROFESSORA          | Ela gosta de ler livros                             |
| PAIS DO B.D           | Eles gostam de Lavar à maquina de lavar roupa       |
| AMIGOS DO B.D E O B.D | eles e eu adoram estudar e ler                      |
| O B.D E A IRMÃ DO B.D | Eu e ela aprenderam a fazer compras do supermercado |
| A ESTER               | Ela aprende os novos jogos                          |
| O B.D E A ESTER       | Nós somos amigos                                    |

(tarefa resolvida)

## 5. Máquina de lavar (sessão 12)



(tarefa inicial, por resolver)

Imagem retirada de: <http://www.wikihow.com/Do-Laundry>





A minha mãe e eu vamos escolher roupas brancas. Depois juntamos as roupas dentro da máquina de lavar. Juntamos o detergente na tampa da máquina de lavar e juntamos o amaciador e depois usamos a temperatura 30 C e carregamos start. Quando estavam limpas e bem cheirosas não fez espuma. E depois já lavou se abrir porta da máquina de lavar desligamos a roda da máquina e tiramos as roupas se estavam limpas. estendemos as roupas para secar e arrumamos as vossas roupas se estavam secas e dobramos as roupas no armário.

(tarefa resolvida)

## 6. Correção do texto máquina de lavar (sessão 13)

A minha mãe e eu escolhemos as roupas brancas

juntamos as roupas dentro da máquina de lavar.  Juntamos o detergente na tampa da máquina de lavar e o amaciador. depois usamos a temperatura 30 C e carregamos  start. Quando estavam limpas e bem cheirosas não fez espuma.

E depois já lavou se abrir porta da máquina de lavar desligamos a roda da máquina e tiramos as roupas se estavam limpas.  estendemos as roupas para secar e arrumamos as vossas roupas se estavam secas e dobramos as roupas no armário.

Quando a máquina não faz espuma, a roupa fica bem limpa e cheirosa  
A minha mãe e eu vamos pôr uma máquina de lavar a roupa

|               |               |          |         |            |
|---------------|---------------|----------|---------|------------|
| Para terminar | A continuação | Deitamos |         | escolhemos |
| Para isso,    | no botão      | No fim,  | metemos | para lavar |
|               |               |          |         | A seguir   |

(tarefa inicial, por resolver)

A minha mãe e eu vamos pôr uma máquina de lavar a roupa. Agora escolhemos as roupas brancas.

A seguir \_ metemos \_ as roupas dentro da máquina de lavar. para lavar a roupa, juntamos o detergente na tampa da máquina de lavar e o amaciador. depois escolhemos temperatura 30 C e carregamos no botão start .

Quando a máquina não faz espuma, a roupa fica bem limpa e cheirosa.

No fim, se já lavou , é preciso abrir a porta da máquina de lavar, desligar a roda da máquina e tirarmos as roupas da máquina se estão limpas. Para terminar estendemos as roupas para secar. Depois arrumamos as nossas roupas e dobramos as roupas no armário.

Para isso, A continuação Deitamos

(tarefa resolvida pelo participante)

## 7. História da Maria e do João (sessão 14)

### A MARIA E O JOÃO

A Maria é uma menina muito simpática que vive em Aveiro. A Maria mora numa casa muito acolhedora com os seus pais e o seu irmão João. O João é o irmão mais novo e só tem cinco anos. A Maria é três anos mais velha do que o João e a Maria e o João são muito marotos.

O que a Maria e o João mais gostam de fazer é brincar no parque com o André. O André tem onze anos enquanto que a Maria tem oito anos. O André e a Maria gostam muito um do outro. Luís e Ana, outros meninos que costumam brincar também no parque, dizem ao João que o André e a Maria são namorados. O João fica muito chateado, enquanto que o André e a Maria ficam muito envergonhados.

E assim a Maria, o João, o André, o Luís e a Ana passam as tardes entretidos no parque entre risos e brincadeiras.

A Maria é uma menina muito simpática que vive em Aveiro. Ela mora numa casa muito acolhedora com os seus pais e o seu irmão João. Ele é o irmão mais novo e só tem cinco anos. A Maria é três anos mais velha do que o irmão e eles são muito marotos.

O que eles mais gostam de fazer é brincar no parque com o André. Ele tem onze anos enquanto que a Maria tem oito anos. Eles gostam muito um do outro. Luís e Ana, outros meninos que costumam brincar também no parque, dizem ao João que Eles são namorados. Ele fica muito chateado, enquanto que eles ficam muito envergonhados. E assim eles passam as tardes entretidos no parque entre risos e brincadeiras.

**Em que cidade moram a Maria e o João?**

Eles moram em Aveiro.

**Qual é o grau de parentesco entre a Maria e o João?**

Eles são irmãos.

**Qual é o local preferido da Maria e do João para brincar?**

No parque.

**Quem é o André?**

É o menino de onze anos.

**Porque é que o André e a Maria ficaram envergonhados?**

O João ficou chateado por eles a namorar.

**Descreve a Maria: (Como é a Maria?)**

Ela é : gira, fantástica, bonita, bricalhona.